مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الطلاب المعلمين بالمملكة العربية "دراسة تحليلية تشخيصية" من وجهة نظرهم والمتخصصين

الملخص:

هدفت الدراسة تقديم تشخيص وتحليل لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الطلاب المعلمين من وجهة نظرهم والمتخصصين، وذلك من خلال إعداد قائمة بأهم مهارات القياس والتقويم التي يرى متخصصو القياس التربوي أهمية توافرها لدى المعلم ليتمكن من بناء اختبارات تحصيل جيدة واستخدام هذه القائمة في الكشف عن آراء الطلاب المعلمين حول درجة إتقانهم لهذه المهارات، ومدى التركيز عليها أثناء تدريس مادة التقويم التربوي. وكذلك استخدام اختبار من نوع (الصواب والخطأ) لقياس معرفتهم الفعلية في بناء الاختبارات التحصيلية. وقد تم تطبيق أداتي الدراسة على عينة مكونة من (٤٧٠) طالباً تم اختيارهم عشوائياً بطريقة العينة متعددة المراحل من مجتمع طلاب كليات المعلمين الذين درسوا مادة التقويم التربوي. كما تم تطبيق المقياس المتعلق بتحديد درجة أهمية قائمة المهارات ومدى التركيز عليها أثناء تدريس مادة التقويم التربوي على عينة مكونة من (١٣) أستاذاً ممن يدرسون المادة في كليات المعلمين و(٢٤) أستاذا من متخصصي القياس والتقويم التربوي الذين ينتسبون إلى عدد من الجامعات العربية في السعودية والأردن والبحرين ومصر، وكان من أهم النتائج التي أظهرها التحليل الإحصائي ما يلي: تدني معرفة الطلاب الأساسية بمهارات القياس والتقويم المتعقلة ببناء الاختبارات التحصيلية وذلك بالنسبة لجميع المجالات التي تضمنها المقياس، وأكد الطلاب المعلمين أن درجة إتقانهم لمهارات القياس والتقويم اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية (متوسطة)، وأن درجة التركيز على هذه المهارات أثناء تدريس مادة التقويم التربوي كانت أيضا (متوسطة).

Abstract:

The current study was trying to concern on the extent of the effectiveness Educational preparing program in supporting the colleges' teachers – Future teachers – with Skills measurement and evaluation for studants'earning. That by preparing a list with the most skills important which the experts of the educational measurement – in many of Arabic universities – the importance of it's available for the teacher in order to enable the teacher to establish good earning tests and to use this list to find out the future teachers' opinions in the teachers colleges about the degree of their command to these skills , and the extent of the concerning on them during the learning of the Educational Evaluation term. And also to use a test from the type of (True and False) to measure the effectiveness of their knowledge and in establishing the earning tests. The two instruments were applied on a sample , that consists of (470) students who are chosen by a process of a random sample with multi-stages from the community of teachers colleges' students ,who were studied the Educational Evaluation Term. The measurement , that is , related to determine the degree of the Skills' list importance , and the extent of the concerning on them during the teaching Educational Evaluation Term in the sample , that is , consists of (13) teachers from whom are studying the term in the teacher colleges and (24) teachers from the experts of Educational Measurement and Evaluation , that are studying in many Arabic universities in Saudi , Jordan , Bahrain and Egypt. The most important results ,that the statistical analysis appeared are: Low basic knowledge of future teachers in the skills of measurement and Evaluation according to their results of the test , that is includes all the aspects ,that are contained in the scale. The future teachers see that the degree of their mastery of these skills is(medium), and they see that the degree of focus on these skills during the teaching the Educational Evaluation term also was (medium).

المقدمة:

تؤكد معطيات التاريخ الإنساني على حقيقة مفادها أن تقدم الأمم ورقيها في السلم الحضاري يرتبط بشكل مباشر بمدى جودة نظامها التعليمي ومدى قدرته على مواكبة التطورات المتلاحقة في مجالات الحياة المختلفة. واتصاف هذا العصر بالتغير السريع يجعل الحاجة مستمرة إلى مراجعة وتطوير أنظمة التعليم، لكي يتسنى لها القيام بدورها في إعداد النشء ومساعدته على التكيف والتفاعل الايجابي مع كل هذه التغيرات والتطورات التي تفرضها طبيعة هذا العصر. وأي عمل إصلاحي لهذه الأنظمة لابد وأن يبدأ من المعلم فهو الأساس في العملية التعليمية والمسير الأول لها وبالتالي كان أحد أهم العناصر الرئيسة المسئولة عن مدى نجاح هذه العملية.

إن هذه الأهمية للدور البارز الذي يقوم به المعلم كانت وراء الاهتمام المتزايد بمؤسسات وببرامج إعداد المعلم في مختلف دول العالم، الأمر الذي ساعد في ظهور العديد من الأساليب والاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلمين والتي حاولت التغلب على نواحي القصور في برامج إعداد المعلمين التقليدية، ولعل حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات أحد ابرز هذه الاتجاهات، والتي تقوم على مبدأ أساسي وهو أن عملية التدريس الفاعل يمكن تحليلها إلى عدد من المهارات التدريسية الجزئية، ومدى تمكن المعلم من هذه المهارات ينبأ بدرجة كبيرة بمدى نجاحه في عملية التدريس (محمد وحوالة، ١٤٢٦ هـ).

وتعد مهارات القياس والتقويم في مقدمة هذه المهارات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم، والتي يجب أن تعطى الاهتمام والعناية المناسبة ضمن برامج الإعداد التربوي بمؤسسات إعداد المعلمين، ذلك أن عملية التقويم التربوي تمثل ركنا أساسيا من أركان العملية التدريسية فأغلب القرارات والإجراءات التدريسية التي يتخذها المعلم لابد وأن تبنى في ضوء نتائج عمليات القياس والتقويم الصفية، وبالتالي ففاعلية هذه الإجراءات مرتبطة بمدى دقة النتائج التي قدمتها عمليات القياس. ويستفيد من نتائج التقويم جميع أركان العملية التعليمية وفي مقدمتهم كل من المعلم والطالب على حد سواء، ففي حين تقدم للمعلم المعلومات الضرورية لتوجيه سير عمليات التدريس وتحسينها فإنها كذلك تعمل على تشجيع العادات الدراسية الحسنة للطلاب وتزيد من دافعيتهم للتعلم، كما تقدم لهم – ولأولياء أمورهم – التغذية الراجعة التي تبين نقاط القوة والضعف لديهم.

ولا يمكن أن تحقق عملية التقويم الفوائد المرجوة منها إلا أذا اتصفت أداة القياس المستخدمة بمواصفات أداة القياس الجيدة، وما لم يتوفر المعلم المؤهل والقادر على تطبيق وتحليل وتفسير نتائج أداة القياس بطريقة سليمة. ومن المعلوم أن الاختبارات هي أداة القياس والتقويم الرئيسة التي يستخدمها المعلمون في مختلف المراحل التعليمية والتي تقف وراء الكثير من القرارات التدريسية والتربوية في

مدارسنا، لذا كان من المهم أن تحرص برامج الإعداد التربوي بمؤسسات إعداد المعلمين – وفي مقدمتها كليات المعلمين – على تزويد خريجها بمهارات القياس اللازمة لبناء الاختبارات المدرسية الجيدة.

إلا أن المتفحص لمعظم الاختبارات التي يتم بناءها من قبل المعلمين يجد فيها الكثير من أوجه القصور والنقص، ذلك أن عملية بناء الاختبارات الجيدة تتطلب الإلمام بالعديد من المهارات المتعلقة بكل مرحلة من المراحل التي يتم فيها بناء الاختبارات، ابتداء من مرحلة التخطيط للاختبار وانتهاء بمرحلة تفسير الدرجات المستمدة منه. ولكي يتمكن المعلمون من هذه المهارات لابد أن يتم إعدادهم على هذا الجانب في برامج إعداد المعلمين بشكل فعال وباستخدام الطرق التدريسية المناسبة.

مشكلة الدراسة:

مهما بذل من جهود مادية كبيرة في سبيل تطوير العملية التعليمية فإن هذه الجهود لن تحقق الغايات المرجوة منها ما لم يهيأ لها المعلم الكفء القادر على تسخير كل هذه الجهود والاستفادة منها في تحقيق أهداف التربية والتعليم. ولكي يتمكن المعلم من القيام بدوره بنجاح لا بد له من التزود بالكفايات والمهارات التدريسية اللازمة لهذه المهنة. وتعد مهارات القياس والتقويم أحد أهم هذه المهارات، ذلك لما لعملية التقويم من أهمية كبيرة في الميدان التربوي فمن خلال هذه العملية يتم الكشف عن مدى تحقق الأهداف التربوية الموجهة لسير العملية التعليمية حيث تقوم بتزويد القائمين على هذه العملية بالتغذية الراجعة اللازمة لتصحيح مسارها نحو تحقق غايات التربية والتعليم.

وعلى الرغم من أن معظم برامج الإعداد التربوي بكليات المعلمين وكليات التربية بالجامعات تتضمن مقرر أو أكثر لتزويد وتدريب الطالب المعلم بمهارات القياس اللازمة لبناء اختبارات تحصيل جيدة، إلا أن ما هو متوفر من أبحاث يؤكد بأن هناك خلل في عملية إعداد المعلم في هذا الجانب، فقد توصلت نتائج الدراسات التي أجراها كل من (الزهراني، ١٤١٥هـ؛ القرشي، ١٤١٥هـ؛ ملياني، ٢٠٠٢م) إلى وجود تدني في مستوى معرفة المعلمين بالقواعد الأساسية اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية.

وكما يأمل المسئولون من القائمين على برامج التطوير التربوي العمل على إصلاح هذا الخلل فإنهم يأملون من مؤسسات إعداد المعلم أن تقوم بدورها في تزويد طلابها بمهارات القياس والتقويم اللازمة لبناء الاختبارات المدرسية الجيدة، وبالتالي كان لابد من دراسة لواقع الطلاب المعلمين للتأكد من مدى فاعلية برامج الإعداد التي يتلقونها في هذه المؤسسات في تزويدهم بالمهارات المتعقلة بهذا الجانب.

وحيث إن كليات المعلمين تعدّ من أبرز مؤسسات إعداد المعلم والتي استمرت لفترة طويلة تزود ميدان التربية والتعليم بالمعلمين المعدين تربوياً دون أن تخضع لدراسة تقويمية للحكم على مدى كفاءتها في تزويد خريجيها بهذه المهارات.

وفي ضوء أهمية الاختبارات التحصيلية وبناء على ما تم ملاحظته من قصور في العديد من الاختبارات التحصيلية المعدة من قبل الطلاب المعلمين، إضافة إلى ما أفادت به عينة من الطلاب المعلمين في الدراسة الاستطلاعية التي أعدت لهذا البحث من مواجهتهم عديد من الصعوبات.

وبناء عليه تتمثل مشكلة الدراسة في ضرورة الحكم على مستوى أداء الطلاب المعلمين في مهارات بناء الاختبارات التحصيلية بصورة موضوعية مما يمكن من الحم على فاعلية برنامج إعدادهم الأكاديمي وذلك يكون من خلال مدى اكتسابهم لهذه المهارات.

ومن ثم جاءت الدراسة الحالية بهدف تحديد أهم مهارات القياس والتقويم التي يرى متخصصو القياس والتقويم التربوي في عدد من الجامعات العربية أهمية توافرها لدى المعلم ليتمكن من بناء اختبارات تحصيلية جيدة، واستخدام هذه المهارات كقاعدة لتقويم مدى فاعلية برنامج الإعداد التربوي بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في تأسيس هذه المهارات لدى الطلاب المعلمين. وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الآتي:

١. ما مهارات القياس والتقويم التي يرى متخصصو القياس والتقويم التربوي في عدد من الجامعات العربية أهمية توافرها لدى المعلم ليتمكن من بناء اختبارات تحصيلية جيدة؟
٢. ما مدى معرفة الطلاب المعلمين في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية بمهارات القياس والتقويم المتعقلة ببناء الاختبارات التحصيلية وذلك طبقاً لدرجاتهم في الاختبار المستخدم في هذه الدراسة؟
٣. ما مستوى إتقان الطلاب المعلمين لمهارات القياس والتقويم المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية من وجهة نظرهم؟
٤. ما تأثير متغيري (الكلية -٠ التخصص) في معرفة الطالب المعلم لمهارات القياس والتقويم المتطلبة لبناء الاختبارات التحصيلية؟

مفاهيم البحث الأساسية:

١- مهارات القياس والتقويم *Measurement and evaluation skills*:

يقصد بها مجموعة المعارف والمفاهيم والقدرات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم كي يتمكن من القيام بعمليات القياس والتقويم المتعقلة ببناء اختبارات التحصيل الدراسي بدقة وكفاءة. وتتضمن المجالات التالية: التخطيط للاختبارات المدرسية، كتابة فقرات الاختبار.، تحليل فقرات الاختبار.، إحصائيات درجات الاختبار

٢- الفاعلية Effectiveness:

يراد بها في هذه الدراسة الأثر الإيجابي لبرنامج الإعداد التربوي بكليات المعلمين في إكساب الطالب المعلم مهارات القياس والتقويم اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية الجيدة. والتي تم تقديرها بالاستناد إلى المؤشرات التالية: أ- درجات الطلاب المعلمين في اختبار يقيس المعرفة الأساسية بمهارات القياس والتقويم المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية. ب- درجاتهم على استبانه تقيس مدى إتقانهم لهذه المهارات من وجهة نظرهم. ج- درجاتهم على استبانة تقيس مدى التركيز على هذه المهارات أثناء تدريس مادة التقويم التربوي من وجهة نظرهم. حيث تعبر الدرجة العالية في هذه المؤشرات على فاعلية مرتفعه وتعبر الدرجة المنخفضة على فاعلية منخفضة.

٣- درجة المعرفة:

يقصد بها درجة معرفة الطالب المعلم بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية، وتقاس بالدرجة المئوية التي يحصل عليها الطالب في اختبار المعرفة بمهارات بناء الاختبارات التحصيلية المطبق في هذه الدراسة، حيث تشير الدرجة (من ٧٥٪ - إلى ١٠٠٪) إلى درجة معرفة عالية، وتشير الدرجة (من ٥٠٪ إلى أقل من ٧٥٪) إلى درجة معرفة متوسطة، وتشير الدرجة (من ٢٥٪ اقل من ٥٠٪) إلى درجة معرفة متدنية، وتشير الدرجة (من ٠٪ إلى أقل من ٢٥٪) إلى درجة معرفة متدنية جدا

٤- درجة الإتقان:

هي درجة إتقان الطالب المعلم لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية من وجهة نظره، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في استبانة (إتقان مهارات بناء الاختبارات التحصيلية) المطبقة في هذه الدراسة، حيث تمتد قيم الاستجابات على المقياس من (١ إلى ٥)، وتشير الدرجة (من ٤,٥ إلى ٥) إلى درجة إتقان عالية جدا، وتشير الدرجة (من٣,٥ أقل من ٤,٥) إلى درجة إتقان عالية، وتشير الدرجة (من ٢,٥

أقل من ٣,٥) إلى درجة إتقان متوسطه، وتشير الدرجة (من ١,٥ أقل من ٢,٥) إلى درجة إتقان ضعيفة، وتشير الدرجة (من ١ أقل من ١,٥) إلى درجة إتقان ضعيفة جدا.

٥- درجة التركيز:

يراد بها درجة تركيز الأساتذة الذين يدرِّسون مادة التقويم التربوي بكليات المعلمين على مهارات بناء الاختبارات التحصيلية أثناء تدريس المادة من وجهة نظر كل من الطلاب المعلمين وأساتذة المادة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من (الطلاب المعلمين، وأساتذة المادة) على استبانة (التركيز على مهارات بناء الاختبارات التحصيلية) المطبقة في هذه الدراسة حيث تمتد قيم الاستجابات على المقياس من (١ إلى ٥)، وتشير الدرجة (من ٤,٥ إلى ٥) إلى درجة تركيز عالية جدا، وتشير الدرجة (من٣,٥ أقل من ٤,٥) إلى درجة تركيز عالية، وتشير الدرجة (من ٢,٥ أقل من ٣,٥) إلى درجة تركيز متوسطه، وتشير الدرجة (من ١,٥ أقل من ٢,٥) إلى درجة تركيز ضعيفة، وتشير الدرجة (من ١ أقل من ١,٥) إلى درجة تركيز ضعيفة جدا.

٦- درجة الأهمية:

يراد بها درجة أهمية توافر مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى المعلم من وجهة نظر كل من متخصصي القياس والتقويم في عدد من الجامعات العربية والأساتذة الذين يدرسون مادة التقويم التربوي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من (متخصصي القياس والتقويم، وأساتذة المادة) على استبانة (أهمية توافر مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى المعلم) المطبقة في هذه الدراسة، حيث تمتد قيم الاستجابات على المقياس من (١ إلى ٥)، وتشير الدرجة (من ٤,٥ إلى ٥) إلى درجة أهمية عالية جدا، وتشير الدرجة (من٣,٥ أقل من ٤,٥) إلى درجة أهمية عالية، وتشير الدرجة (من ٢,٥ أقل من ٣,٥) إلى درجة أهمية متوسطه، وتشير الدرجة (من ١,٥ أقل من ٢,٥) إلى درجة أهمية منخفضة، وتشير الدرجة (من ١ أقل من ١,٥) إلى أن المهارة غير مهمة.

٧- برنامج الإعداد التربوي:

هو أحد جوانب إعداد المعلم الثلاث بكليات المعلمين (العام - التخصصي - التربوي) والذي يهدف إلى إعداد المعلم مهنيا من خلال تزويده بالكفايات والمهارات التدريسية التي تمكنه من مزاولة مهنة التدريس بكفاءة وفاعلية، وتساعده على التكيف الإيجابي مع المواقف التدريسية المختلفة. وتعد الكفايات المتعلقة بالقياس والتقويم أحد هذه الكفايات.

الإطار النظري والدراسات السابقة: (مهارات القياس والتقويم للطلاب المعلمين)

لاشك أن محتوى أي مقرر من مقررات إعداد المعلم يجب أن يرتبط بشكل مباشر بما يحتاج إليه المعلم أثناء عمليات التدريس؛ لذا فأي محتوى مقترح لمساق القياس يجب أن يراعي ما يحتاج إليه المعلم من مهارات في هذا الجانب، وقد قام اتحاد المعلمين الأمريكيين (AFT) والمجلس القومي الأمريكي للقياس التربوي (NCME) ورابطة التربية الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية (NEA) بتحديد المعايير الخاصة بالكفايات اللازمة للمعلم في مجال تقويم الطلبة، وتطرقت هذه المعايير إلى سبع كفايات عامة هي: اختيار طريقة التقويم المناسبة للقرارات التعليمية، بناء وتطوير أدوات وأساليب التقويم المناسبة للقرارات التعليمية، تطبيق وتصحيح أدوات التقويم التي هي من صنع المعلم أو التي تم تطويرها من قبل جهة أخرى وتفسير نتائجها، استخدام نتائج التقويم في اتخاذ القرارات الخاصة بالطلاب والتخطيط للتدريس وتطوير المناهج وتحسين الأداء العام للمدرسة، إعطاء الدرجات وتوزيعها بناء على نتائج التقييمات المختلفة للطلاب، إيصال نتائج التقويم إلى الطلاب وأولياء الأمور وغيرهم من المهتمين بنتائج التقويم، ومعرفة القضايا الأخلاقية والقانونية المرتبطة بالتقويم التربوي والاستخدامات الغير مناسبة لنتائجه (AFT, NCME, NEA, 1990)

ويرى Whittington (1998) أنه إذا ما أريد جعل هذه المعايير إطار مرجعيا لما يجب أن يدرس في مساقات القياس التربوي يجب أخذ الاعتبارات التالية: أولاً: تنقيح هذه المعايير والمهارات المصاحبة لها للتوصل إلى اتفاق بشأن معناها، ثانياً: أن يتم وضع أولويات لهذه البنود التي سيتم تغطيتها لكي يتم الاتفاق على ما يجب التشديد عليه والذي ستتم تغطيته بتركيز أقل، ثالثاً: كيفية تغطية هذه المادة. هل يجب تغطيتها في مساق منفصل، أو مجموعة من المساقات؟ أم يجب دمج المادة في مساقات أخرى مثل علم النفس التربوي، طرق التدريس، التربية الميدانية، رابعاً: يجب تحديد التسلسل المناسب لهذه المادة.

وفي ضوء تلك الاحتياجات حدد وليم شافر Schafer (1991) ثمان مناطق أساسية في المحتوي ينبغي أن يتم تغطيتها في مساق الاختبارات والمقاييس الذي يعطى للطلاب المعلمين في مؤسسات إعداد المعلم وهذه المناطق هي: مفاهيم أساسية في القياس والتقويم، استخدامات القياس والتقويم، تخطيط وبناء وتطوير أدوات التقويم، تفسير نتائج التقويم، وصف نتائج التقويم وذلك باستخدام الأساليب المناسبة لتلخيص وعرض البيانات بالشكل الذي يسمح باستنباط الاستنتاجات (أساليب الإحصاء الوصفي)، تقويم وتحسين التقويم عن طريق شرح وتطبيق منهجية لتقويم أساليب وأدوات القياس

المستخدمة وطرق تحسينها، توضيح الطرق والأساليب الخاصة بالتغذية الراجعة التي تعود على التلاميذ لتحسين مهاراتهم وتقوم تقدمهم، وأخلاقيات التقويم.

ويرى الباحث أنه يمكن الاستفادة من هذه المجالات الثمانية كإطار مرجعي للاسترشاد به عند بناء مناهج مادة التقويم التربوي، وكذلك في الدراسات التقويمية التي تهدف لتحديد مدى كفاءة هذه المناهج في تزويد الطالب المعلم بالكفايات اللازمة في مجال القياس والتقويم. وفيما يلي سيتم عرض المهارات الجزئية المتعلقة بكفاية بناء وتطوير الاختبارات التحصيلية:

إذ تمر عملية بناء اختبارات التحصيل المدرسية بمجموعة من المراحل الأساسية والتي ينبغي على المعلم الإلمام بها كي يتمكن من إعداد اختبارات تتسم بمواصفات الاختبار الجيد. ويمكن تنظيم هذه المراحل كما يلي:

أولا: مرحلة التخطيط للاختبار: تعد من أهم مراحل تطوير الاختبارات، حيث إن التخطيط الجيد للاختبار يساعد في تجنب الكثير من الأخطاء التي يمكن أن تحدث في حالة إهمال هذه المرحلة. ويشمل التخطيط للاختبار ما يلي (*Mehrens & Lehmnn, 2003*)، و(أبو لبده، ١٩٨٥م)، و(عودة، ٢٠٠٢م):

١- تحديد الغرض من الاختبار: تساهم هذه الخطوة في توجيه العديد من مراحل تطوير الاختبار الأخرى، كتحديد زمن الاختبار، وعدد مفرداته، وأنواعها، ومدى صعوبتها، وعادة ما يستخدم الاختبار التحصيلي للحكم على مدى تمكن الطلبة من عدد من المهارات والمعارف، أو لتشخيص صعوبات التعلم، أو لـــتصنيف الطلبة وفقا لتحصيلهم ا لدراسي، أو لتقييم مدى فعالية طريقة التدريس أو للتحقق من مدى فاعلية المنهج، أو لقياس النمو المعرفي للطلبة ومدى تطوره لديهم بمرور الزمن أو لـــتحفيز دافعية الطلبة نحو التعلم.

٢- تحديد أهداف التدريس: يعتبر تحديد أهداف التدريس قبل البدء فيه من الأمور الهامة وذلك لمعرفة ما نود أن يكتسبه الطالب من معارف ومهارات بدقة وبوضوح، وكذلك يجب أن تكون هذه الأهداف محددة بشكل واضح وإجرائي عند التخطيط لبناء الاختبارات التحصيلية، وذلك لضمان تغطية الاختبار لهذه الأهداف بشكل مناسب.

٣- تحليل المحتوى الدراسي إلى الموضوعات والعناصر الرئيسية: وذلك بإعداد قائمة بالموضوعات التي يشتمل عليها المقرر الدراسي، ويمكن أن يتم ذلك بالاستفادة من التقسيمات المتوفرة في الكتب المقررة.

٤- إعداد الجدول التخطيطي لمحتوى الاختبار (جدول المواصفات): ويتكون جدول المواصفات من بعدين، يكتب في البعد الأول الموضوعات التي يتألف منها المقرر الدراسي، وفي البعد الثاني الأهداف التعليمية المرتبطة بهذه الموضوعات. ويعمل جدول

المواصفات على ربط محتوى المادة الدراسية بأهدافها وبالتالي تحديد مركز اهتمام الاختبار مما يساعد على تحقيق صدق المحتوى للاختبار، حيث يؤمن درجة مقبولة من صدق المحتوى للاختبار وذلك من خلال وضع العدد المناسب من الأسئلة وتوزيعها بعدل حسب أهمية المادة. كما يمنع وضع اختبارات تركز على مستويات المعرفة الدنيا فقط. المتمثلة في الحفظ والتذكر، وكذلك فهو يساهم في إعطاء كل جزء من المادة وزنه الحقيقي وذلك بالنسبة للزمن الذي قضي في تدريسه وكذلك حسب أهميته. كما أنه يساعد على ترتيب أسئلة الاختبار.

٥- تحديد شكل الأسئلة التي سيتضمنها الاختبار: قبل البدء في كتابة مفردات الاختبار على المعلم أن يحدد نوع الفقرات الاختبارية التي سيستخدمها وبالتالي يجب أن يكون ملما بمزايا وعيوب وحدود تطبيق كل شكل من أشكال الفقرات الاختبارية.

٦- تقدير مستوى صعوبة الاختبار: يعتمد تقدير مستوى صعوبة الاختبار على العديد من العوامل من أهمها: الغرض من الاختبار، ومستوى قدرة الطلبة، وأعمار الطلبة أو المستوى الدراسي الخاصة بهم. وبوجه عام يفترض أن تكون أغلب الفقرات الاختبارية متوسطة الصعوبة في الاختبارات معيارية المرجع، وذلك لزيادة التباين الكلي للاختبار، وبالتالي زيادة معامل ثباته، إلا أنه يفضل وضع بعض الفقرات السهلة - في بداية الاختبار - للتقليل من أثر القلق عند الطلبة وزيادة دافعتيهم للإجابة، وكذلك وضع بعض الفقرات الصعبة لتحدي قدرات الطلبة المتفوقين والتمييز بينهم.

ثانياً: كتابة فقرات الاختبار وإخراجه: تتم هذه الخطوة بعد الانتهاء من عمل جدول المواصفات، وتحديد عدد الأسئلة وأشكالها، ومستوى الصعوبة المناسب. وبغض النظر عن شكل الفقرة الاختبارية فهناك عنصران رئيسيان لابد من توافرها في الفقرة وهما أن تقيس ما صممت لقياسه (صدق المفردة)، وأن تقيس الهدف بشكل متسق (ثبات المفردة)، ويعد الانتهاء من كتابة الفقرات الاختبارية يراعى ترتيبها بشكل منطقي ومناسب، وهناك عدة أساليب يمكن إتباعها في ترتيب فقرات الاختبار إلا أنه وبوجه عام يفضل ترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب، كما يراعى أن يكون الإخراج النهائي للاختبار واضح ومتضمن للإرشادات الخاصة به، والتي تبين الغرض منه،والزمن المخصص للإجابة، وطريقة الإجابة. أو أيه معلومات يراها المعلم ضرورية (*Mehrens & Lehmnn, 2003*).

ثالثا: تصحيح الاختبار: قبل البدء في تصحيح الاختبار يجب أن يكون مفتاح التصحيح معداً ومفحوصاً بشكل جيد وتتوقف طريقة تصحيح الاختبار على نوع الاختبار المستخدم (مقالي أم موضوعي)، ففي حين يتسم تصحيح الاختبارات الموضوعية بالسهولة واليسر، نجد أن تصحيح الاختبار المقالي يتطلب المزيد من الجهد والحذر وإتباع

الإجراءات التي تساعد على رفع معدل الموضوعية في التصحيح. وهناك طريقتان لتقدير العلامات في الاختبارات المقالية (عودة، ٢٠٠٢م).

رابعاً: تحليل بنود الاختبار: ويتم تحليل بنود الاختبار (بحساب معاملات الصعوبة والتمييز، و فاعلية المشتتات لبنود الاختبار) واستخدام ذلك في تقييم كل بند من بنود الاختبار تمهيدا لتحسينه إذا وجد به ضعف أو الإبقاء عليه إذا كان مناسبا أو حذفه إذا لم يمكن تحسينه. وقبل البدء بتحليل بنود الاختبار يستحسن اتباع الخطوات التالية:

١. ترتيب درجات الطلاب تنازليا من الأعلى إلى الأدنى.

٢. تحديد المجوعة العليا والمجموعة الدنيا: وذلك بقسمة أوراق الطلبة إلى فئتين تمثل الفئة الأولى أعلى ٢٧ ٪ وتمثل الفئة الثانية أدنى ٢٧ ٪ من مجموع الطلبة (إذا كان عدد الطلاب كبير نسبيا). أما إذا كان عدد الطلاب قليل نسبيا فيمكن أخذ أعلى ٥٠ ٪ لتمثل الفئة العليا. وأدنى ٥٠ ٪ لتمثل الفئة الدنيا.

٣. إيجاد عدد الطلاب الذين أجابوا على كل بديل من بدائل مفردات الاختيار في كل من المجموعتين العليا والدنيا

أ- حساب معامل الصعوبة: يعبر معامل صعوبة الفقرة عن نسبة الطلاب الذين أجابوا عليها بشكل صحيح. ويتم حساب معامل الصعوبة كما في المعادلة التالية: معامل الصعوبة= [ص ع + ص د] ÷ [٢ ن]. حيث: ص ع: عدد الطلبة من الفئة العليا الذين اختاروا الإجابة الصحيحة، ص د: عدد الطلبة من الفئة الدنيا الذين اختاروا الإجابة الصحيحة، ن: عدد الطلبة في أحد الفئتين. ويأخذ معامل الصعوبة القيم من (صفر – ١)، وبوجه عام يفضل اختيار الفقرات متوسطة الصعوبة لأنها تعطى أعلى تباين للفقرة وهذا يساهم في زيادة التباين الكلي للاختبار وبالتالي زيادة ثباته.

ب- حساب معامل التمييز: يتم حساب معامل التمييز للاختبارات معيارية المرجع بعدة طرق منها طريقة معامل الارتباط الثنائي المتسلسل ***Biserial Correlation***، وطريقة معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي ***Point Biserial Correlation*** وطريقة المجموعتين الطرفيتين والتي تعتبر الأسهل في الاستخدام حيث يتم حساب معامل التمييز بهذه الطريقة من خلال التطبيق في المعادلة التالية: معامل التمييز= [ص ع ــ ص د] ÷ ن. وتتراوح قيم معاملات التمييز بين (ــ ١، + ١)، و كلما ارتفعت هذه القيمة باتجاه الواحد الصحيح الموجب كلما أدى ذلك إلى زيادة تباين الاختبار وبالتالي زيادة ثباته.

ج- حساب فاعلية المشتتات: يراد بالمشتتات البدائل الأخرى غير الإجابة الصحيحة في فقرات الاختيار من متعدد، ويعتبر المشتت فعالاً كلما جذب عدد اكبر من طلبة الفئة الدنيا أكثر من جذبه لطلبة الفئة العليا. والمشتت الذي لم يختره أحد من الطلبة (أو اختاره

عدد قليل جدا من الطلبة) يعتبر مشتت غير فعالاً. ويمكن حساب فاعلية المشتت كما يلي: المؤشر الإحصائي لفاعلية المشتت = [ن ع – ن د] ÷ ن.

أما عن واقع الاختبارات التحصيلية المطبقة في مدارس المملكة العربية السعودية: فالمتفحص لواقع الاختبارات المطبقة في مدارسنا يجد أنها لم ترتق إلى المستوى المأمول منها، مما جعلها تتعرض لكثير من أوجه النقد من خلال الدراسات التي أجريت لتقويم كفاءة الاختبارات المدرسية، وقد أكدت هذه الدراسات على وجود قصور واضح في بناء الاختبارات التحصيلية المطبقة في مدارس المملكة العربية السعودية والذي يمكن تلخيصه بما يلي (التركيز على قياس المستويات المعرفية الدنيا عند بناء الأسئلة، الميل إلى الأسئلة المقالية، وجود اختلال في توزيع الأسئلة على موضوعات المحتوى الدراسي، عدم الاهتمام بالخطوات العلمية في بناء الاختبارات، عدم مراعاة التسلسل المنطقي في أسئلة الاختبار من السهل إلى الصعب). (الزهراني، ١٤١٥هـ؛ الزيلعي،١٤٢٢هـ؛ الخضيري، ١٤٢٤هـ).

أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة: فيقول **Stiggins (1991)** إنني أبدأ كل مشروع بحثي بسؤالين أساسين، الأول ما هو عدد المشاركين الذين أكملوا برنامجاً دراسياً أو أكثر في القياس والتقويم أثناء فترة إعدادهم بمؤسسات إعداد المعلم ؟ وعادة ما تكون نسبة هؤلاء ما بين ٥٠ ٪ و ٧٥ ٪ من الحضور. والسؤال الثاني كم عدد الذين أفادهم هذا البرنامج في تلبية احتياجاتهم التدريسية في القياس والتقويم داخل حجرة الدراسة؟ وعادة لا تتجاوز نسبة هؤلاء ١ ٪ من الحضور. ولعل ما ذكره **Stiggins** يؤكد على حاجة برامج إعداد المعلم المختلفة إلى إجراء المزيد من الدراسات التقويمية التي تهدف لرفع كفاءتها في هذا الجانب، لذا فقد أجريت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع إلا أن هذه الدراسات تناولت هذا الموضوع من جوانب مختلفة بحسب طبيعة كل دراسة وأهدافها، وفيما يلي محاولة لتوضيح أهم هذه الدراسات وما توصلت إليه من نتائج وذلك بحسب العرض التالي وذلك بعد تصنيفها إلى مجموعتين رئيسيتين كما يلي:

١- دراسات ركزت على تقويم مساق القياس والتقويم الذي يعطى في مؤسسات إعداد المعلم:

يرى العديد من الباحثين ومتخصصي القياس أن مساقات القياس والتقويم التي تعطى في برامج إعداد المعلم الحالية غير متناسبة مع أهميتها (**Schafer, 1991**)، وأن أحد أسباب كون المعلمين يفتقرون للارتياح في التعامل مع الأنشطة المتعلقة بعمليات القياس هو التحضير غير الكافي لذلك في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة (***Plake, Impara, 1993***). ونتيجة لهذه النظرة أجريت العديد من الدراسات التي

حاولت تقييم مساقات القياس والتقويم التي تعطى ضمن برامج إعداد المعلم لمعرفة واقع هذه المساقات والكشف عن أهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها والموضوعات التي يجب تضمينها في مناهجها.

وبدأ اهتمام العلماء والباحثين بمساقات القياس وكيفية تدريسها منذ بداية ظهور هذه المقررات كجزء من برنامج إعداد المعلمين ونلاحظ هذا من خلالها المقترحات التي قدمت بواسطة "***Courtis***" قبل حوالي (٨٨) عاماً وذلك في "الكتاب السنوي السابع عشر للجمعية الوطنية لدراسة التعليم عام ١٩١٨" والتي أشار فيها إلى العديد من الأهداف التي ينبغي أن تسعى مساقات القياس التربوي لإكسابها للمعلمين وكذلك إلى الطرائق التي يجب أن تراعي في تدريس هذه المساقات. وكانت هذه الأهداف كما يلي: الإلمام بأهمية القياس، والدور الذي يعلبه في التدريس، المعرفة بالأنواع المختلفة من الاختبارات ومزاياها وحدود تطبيقها، المهارة في استخدام الأساليب الإحصائية الأولية، المهارة في استخدام نتائج التقويم في العمليات الإرشادية، وفيما يخص المقترحات الخاصة بطرائق تدريس المساق فقد أشار إلى ضرورة أن يتم تدريس المساق وفق سلسلة من التمارين والمشاريع العملية وأن يركز كل شي في المساق على تحسين التعليم والتعلم (***Schafer, 1991***)

وفي الخمسينات أجرى نول (***Noll, 1955***) دراسة مسحية قام من خلالها بتقييم واقع الدورات التمهيدية في القياس التربوي ومدى الاهتمام بها في ذلك الوقت. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن هذه الدورات لم تنل الاهتمام الكافي ضمن برامج إعداد المعلمين، حيث أن أغلب الولايات الأمريكية لا تشترط مثل هذه الدورات كمتطلب لمنح الترخيص اللازم لمزاولة مهنة التدريس، وأن هذه الدورات ليس لها متطلبات دراسية مسبقة في أغلب مؤسسات إعداد المعلم. وفيما يخص محتوى هذه الدورات قام " ***Noll*** " بتحليل محتوى مساقات القياس التربوي التي تعطى في ٦٦ مؤسسة لإعداد المعلم في مختلف الولايات الأمريكية وكانت الموضوعات المشتركة بينها مرتبة بحسب مرات تكرارها كما يلي: التعريف بالاختبارات المقننة، استخدام نتائج الاختبار، بناء الاختبارات (المقننة – الصفية)، نظرية الاختبارات، تطبيق الاختبار، تصحيحه، تفسير درجات الاختبار، الطرق الإحصائية. التقويم، تاريخ القياس، تحسين التصحيح، إضافة إلى عدد من المواضيع الأخرى، والتي كان تكرارها بين هذه المؤسسات أقل من خمس مرات.

ومع مرور الوقت تزايد الاهتمام بهذا الجانب في الجامعات الأمريكية، الأمر الذي أسفر عن إجراء العديد من الدراسات التي اهتمت بتقويم برامج إعداد المعلم في مجال القياس والتقويم. وتعد الدراسة التي أجراها جولكسون (***Gullickson, 1986***) من بين الدراسات التي اهتمت بمحتوى القياس التربوي حيث قام الباحث بإجراء مقارنة بين آراء أساتذة القياس التربوي في مؤسسات في الجامعات وبين آراء المعلمين حول

ما يجب أن يدرس في مناهج القياس التربوي التي تعطى قبل الخدمة. وذلك بهدف تحديد هل ما يعطى في مناهج القياس والتقويم قبل الخدمة يناسب الاحتياجات الفعلية للمعلم داخل حجرة الصف ؟ وأشارت نتائج الدراسة إلى اتفاق بين المعلمين والأساتذة الجامعيين على أهمية ثلاثة مجالات هي "الإعداد للاختبار، وتطبيق الاختبار وتصحيحه، ومعلومات التقييم العامة" إلا أن المعلمين كانوا أكثر تأكيدا على أساليب التقويم بغير الاختبارات، والتقويم التكويني والنهائي مقارنة بالأساتذة الجامعيين. أما الأساتذة الجامعيين فكانوا أكثر تأكيدا على مجال إحصائيات درجات الاختبار.

كذلك تعد دارسة (*Gullickson & Hopkins, 1987*) من أبرز الدراسات التي حاولت الكشف عن طبيعة محتوى مقرر القياس الذي يجب أن يعطى لطلاب البكالوريوس في مؤسسات إعداد المعلم، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان استبانة حول محتوى مقرر القياس التربوي الذي ينبغي تدريسه في برامج إعداد المعلمين وزعت على "٢٨" أستاذاً جامعياً. وبتحليل بيانات الدراسة واستخلاص نتائجها وجد أن الأساتذة يؤكدون على ضرورة الاهتمام بالجوانب النظرية والعملية أثناء تدريس مساقات القياس وعلى ضرورة الاهتمام بإعداد الاختبارات وإتباع الأساليب المختلفة في القياس. وفيما يخص النظام المتبع في تدريس مقرر القياس فأشاروا إلى ضرورة أن يعطى المقرر بشكل منفصل بدلا من أن يعطى ضمن مساقات أخرى وأن يتم توفير المزيد من الوقت المخصص لتدريسه ضمن برنامج إعداد المعلم.

٢- دراسات ركزت على تقويم كفاءة المعلم في مجال القياس والتقويم:

كذلك أجريت العديد من الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن مدى تمكن المعلمين من المعارف والكفايات المتعقلة بهذا الجانب، ومن بينها دراسة (**Pravalpruk, 1974**) التي أجريت في مدينة "كون كاين" التايلندية بهدف تحديد مجوعة المعلمين في "كون كاين" الذين هم بحاجة إلى تدريب أثناء الخدمة في مجال القياس والتقويم وتحديد أي مجالات القياس كانت الحاجة أكبر وكذلك هدفت للمقارنة بين الاحتياجات الفعلية والاحتياجات المحسوسة للمعلمين في مجال القياس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الارتباط بين الاحتياجات الفعلية والاحتياجات المحسوسة كان ضعيفا. كما أشارت النتائج إلى تأثر معرفة المعلمين الفعلية في مجال القياس والتقويم بمستوى تعليم المعلم، والخبرة في التدريس، وموقع المدرسة من حيث البعد أو القرب عن منطقة الجامعة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى الاحتياجات التدريبية للمعلمين كانت في مجال تحليل مفردات الاختبار.

وكذلك دراسة (**kerber, 1976**) المشار إليها في جرادات (١٩٨٨م) والتي هدفت لتحديد مدى معرفة المعلمين لمفاهيم الاختبارات والقياس. والكشف عن مدى

اختلاف الطلاب المعلمين عن المعلمين في الخدمة في ذلك. ومعرفة تأثير متغير الخبرة والمؤهل على المعرفة في هذا الجانب، وأشارت نتائج الدراسة أن المعرفة بمفاهيم القياس تزداد بزيادة الخبرة في التدريس ومستوى الشهادة العملية وعدد المساقات في القياس التي أخذها المعلم. كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين وطلاب الجامعة على اختبار مفاهيم القياس والاختبارات.

وفي دراسة أخرى مشابهة قدمتها (*Sethtakko, 1980*) بهدف اكتشاف مجموعات المعلمين التي تحتاج إلى تدريب أثناء الخدمة في مجال القياس والتقويم في مدينة بانكوك التايلندية، وفي أي مجالات القياس كانت الحاجة أكبر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة من (٨) فقرات للكشف عن حاجات المعلمين المحسوسة في مجال القياس والتقويم، و اختبار من نوع (الصح والخطأ) مكون من (٥٢) فقرة لقياس معرفتهم الفعلية في القياس والتقويم ضمن أربعة مجالات أساسية هي: التخطيط للاختبار، وكتابة المفردة، وتحليل المفردة، وإحصائيات درجات الاختبار.. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين في بانكوك لديهم احتياجات تدريبية في كل مجالات القياس الأربعة التي تناولتها الدراسة، إلا أن أعلى هذه الاحتياجات كان في مجال التخطيط للاختبار. كما أكدت نتائج الدراسة على عدم وجود علاقة بين الاحتياجات المحسوسة والاحتياجات الفعلية للمعلمين في مجال القياس والتقويم.

كذلك أجرى (جرادات، ١٩٨٨م) دارسة على المجتمع الأردني جاءت بهدف التعرف على درجة معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية بكفايات بناء الاختبارات المدرسية وممارستهم لها في محافظة اربد، وأثر متغيرات الخبرة والدرجة العملية والجنس على هذه المعرفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين وممارستهم لكفايات بناء الاختبارات المدرسية لم تصل إلى الحد المقبول تربويا. وأن معرفة المعلمين من حملة الدبلوم كان أقل من معرفة المعلمين من حملة البكالوريوس فيما فوق. كما أن معرفة المعلمين ذوي الخبرة القصيرة كانت أعلى من معرفة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة بقواعد بناء الاختبار بين الذكور والإناث تعزي إلى متغير الجنس.

وفي دولة البحرين أجرى (الدوسري، ١٩٩٣م) دراسة على المجتمع البحريني مقدمة إلى جامعة ميتشجان الأمريكية، بهدف تقويم كفاءة المعلمين واختصاصي المناهج والطلبة بالبحرين في القياس والتقويم التربوي وذلك لرصد جوانب القوة والضعف لديهم في مجالات محددة في القياس (مثل تحليل الفقرات وتفسير الدرجات). وبتحليل نتائج الدراسة وجد الباحث أن أفراد العينة أظهروا أداء متوسطا في اختبار القياس باستثناء مجموعة المعلمين التي حصلت على نتائج أدنى من المتوسط. مما يشير إلى حاجة المجموعات الثلاث إلى تدريب في القياس التربوي بشكل عام. لكن هذه الحاجات كانت

أعلى في مجالات (تحليل الفقرات – وتفسير الدرجات – والخطأ المعياري). كما أظهرت نتائج الدراسة أن مقررات الإحصاء أحد المتغيرات الأكثر تنبؤا بالكفاءة في القياس.

وفي نفس العام تقريبا أجرى (*Plake, & Impara, 1993*) دراسة بهدف التعرف على مدى كفاءة المعلمين في مجال القياس والتقويم في ضوء المعايير السبعة لكفاءة المعلم في القياس التربوي والتي حددت من قبل المجلس القومي الأمريكي للقياس التربوي (*NCME*) واتحاد المعلمين الأمريكيين (*AFT*) ورابطة التربية الوطنية الأمريكية (*NEA*)، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبار مكون من (٣٥) فقرة لقياس معرفة المعلم في كل كفاية من الكفايات السبعة واستبانه لتحديد خلفية المعلم في القياس والدورات التي التحق بها. وأظهرت نتائج الدراسة أن معدل الإجابات الصحيحة للمعلمين كان (٢٣,٢ من٣٥) وأن أقل أداء للمعلمين كان في المجالات المعرفية المتعلقة بمهارة إيصال نتائج الاختبار. أما أفضل أداء لهم فكان في المجالات المعرفية المتعلقة بمهارة تطبيق وتصحيح الاختبار وتفسير نتائجه.

وكذلك قامت (الحميضي، ١٩٩٣م) بمحاولة لتقويم الكفاءات التعليمية في إعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وذلك في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تدن في معرفة المعلمات في مجال إعداد وتصحيح وتحليل بنود الاختبار. وأن معرفة وممارسة معلمات البكالوريوس لهذه الكفايات كانت أفضل من معرفة وممارسة معلمات المؤهلات الأقل. فيما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة يمكن أن تعود لمتغيري التخصص أو سنوات الخبرة في التدريس.

كما أجرى (الزهراني، ١٤١٥هـ) دراسة جاءت بهدف الكشف عن مدى إتقان وممارسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات المدرسية وعلاقة هذه المعرفة بمتغيرات المؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى تدنى مستوى المعرفة بكفايات بناء الاختبارات المدرسية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة، وأن المعرفة بمهارات بناء الاختبارات تزيد بارتفاع مؤهل المعلم الدراسي، وتقل بزيادة سنوات الخبرة في التدريس.

وفي ذات السياق تقريبا قدم (القرشي، ١٤١٥هـ) دراسة على معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، بهدف التعرف على مدى توفر القواعد الأساسية اللازمة لبناء الاختبارات الموضوعية لديهم.وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج والتي من أهمها ما يلي:وفر خمس قواعد فقط لدى المعلمين من أصل (١١) قاعدة متعلقة ببناء أسئلة الاختيار من متعدد.، توفر

ثلاث قواعد فقط لدى المعلمين من أصل (١١) قاعدة متعلقة ببناء أسئلة الصواب والخطأ، توفر قاعدة واحدة فقط لدى المعلمين من أصل ست قواعد متعلقة ببناء أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة، توفر قاعدة واحدة فقط لدى المعلمين من أصل خمس قواعد متعلقة ببناء اختبار المزاوجة.

كما قام (ملياني، ١٤٢٤ هـ) بدراسة لتقويم درجة معرفة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة بقواعد بناء الاختبارات التحصيلية. وللإجابة على تساؤلات الدراسة استخدم الباحث الاختبار الذي أعده (جرادات ١٩٨٨). وأشارت نتائج الدراسة إلى تدنى معرفة معلمي الرياضيات بمدينة مكة المكرمة بقواعد بناءا لاختبارات المدرسية. وأن مستوى معرفة معلمي الرياضيات من حملة الماجستير أفضل من مستوى معرفة المعلمين من حملة المؤهلات الأقل، كما أن الخبرة التدريسية والدورات التي حضرها المعلم في مجال القياس والتقويم لم يكن لهما دورا هاما في التأثير على معرفة المعلمين، كذلك أشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة معلمي الثانوية أفضل من مستوى معرفة معلمي المرحلة المتوسطة. وتختلف هذه الدراسة عن دراسة (جرادات ١٩٨٨) و(الزهراني، ١٤١٥هـ) في تخصص المعلمين التي أجريت عليهم الدراسة وفي المتغيرات المستقلة التي تناولتها.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها ركزت بوجه عام على جانبين: الأول مساقات التقويم التربوي التي تعطى في برامج إعداد المعلمين، والثاني الكشف عن درجة معرفة المعلمين في مجال القياس والتقويم. وهما من أهم الجوانب التي اهتمت الدراسة الحالية بها حيث أنها تهدف إلى تقويم فاعلية هذه المساقات من خلال الكشف عن واقع معرفة الطالب المعلم بكليات المعلمين في مجال القياس والتقويم. كما أن جميع الدراسات السابقة ركزت على تقويم كفاءة المعلمين في القياس والتقويم دون التطرق إلى تقويم كفاءة الطالب المعلم في هذا الجانب، باستثناء دراسة (الدوسري، ١٩٩٣م)، والتي تناولت في جزء من مجتمعها عينة من طلاب جامعة واحدة فقط وهي جامعة البحرين. ومعظم الدراسات العربية اقتصرت على تخصصات محددة، ويمكن أن تنحصر الدراسات السعودية في معلمي الرياضيات والعلوم، ومعلمات الاجتماعيات دون غيرهم من معلمي التخصصات الأخرى. ولم تهتم معظم الدراسات العربية بتقويم كفاءة مساق التقويم التربوي الذي يعطى في مؤسسات إعداد المعلمين. ولم تتطرق الدراسات العربية إلى تحديد المهارات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم في مجال القياس والتقويم باستثناء دراسة (جرادات، ١٩٨٨) والتي حاولت تحديد أهم كفايات بناء الاختبارات المدرسية التي ينبغي أن يتملكها المعلم في المجتمع الأردني.

وبناء على ما سبق فالدراسة الحالية ستقوم باستكمال ما لم تهتم به الدراسات العربية الأخرى حيث ستحاول تحديد أهم مهارات القياس والتقويم التي يرى متخصصو

القياس في الوطن العربي أهمية توفرها لدى المعلم ليتمكن من بناء اختبارات تحصيل جيدة. واستخدام هذه المهارات كأحد الأدوات التي يمكن من خلالها تقويم كفاءة وفاعلية برنامج الإعداد التربوي بكليات المعلمين في تزويد الطالب المعلم بمهارات قياس وتقويم التحصيل الطلابي. وحيث إن معظم الدراسات السعودية السابقة خلصت إلى تدني معرفة المعلم في مجال القياس والتقويم فإن هذا الواقع استدعى القيام بهذه الدراسة لتقويم كفاءة أحدى أهم الجهات المسئولة عن إمداد المعلم بالمعارف والمهارات المتعلقة بهذا الجانب.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولا: مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية الذين درسوا مادة التقويم التربوي ولا يزالون في الكلية وذلك في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٦- ١٤٢٧هـ. وكذلك من أعضاء هيئة التدريس المسند إليهم مهام تدريس مادة التقويم التربوي بكليات المعلمين في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٦ـ ١٤٢٧هـ. وأيضا من متخصصي القياس والتقويم التربوي في عدد من الجامعات العربية. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها من طلبة كليات المعلمين (الطلاب المعلمين) عشوائياً بطريقة العينة (المتعددة المراحل) وذلك باختيار ٤٤٪ من كليات المعلمين البالغ عددها (١٨) كلية موزعة في مختلف مناطق ومدن المملكة، حيث تم اختيار (ثمان) كليات بطريقة عشوائية وبعد التنسيق المباشر مع المشرف على التطبيق في كل كلية من هذه الكليات تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة الذين درسوا مادة التقويم التربوي في هذه الكليات وذلك باختيار عدد من الفرق التي تدرس مواد الإعداد التربوي عشوائيا ممن يتوفر فيهم شرط العينة. ليكون حجم عينة الطلبة النهائي (٤٧٠) طالبا. كما تم اختيار جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مادة التقويم التربوي في هذه الكليات ليمثلوا عينة الدراسة من أساتذة المادة والبالغ عددهم (١٣) أستاذا. أما عينة الدراسة من متخصصي القياس والتقويم التربوي فقد بلغت (٢٤) أستاذا ينتسبون إلى عدد من الجامعات والكليات العربية في كل من السعودية والأردن والبحرين ومصر. (ملحق ج – ١).

ثانيا: أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: استبانة قائمة مهارات القياس والتقويم اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية الجيدة:

وذلك ضمن أربعة مجالات رئيسية هي (التخطيط للاختبار، كتابة وتصحيح فقرات الاختبار، تحليل فقرات الاختبار، إحصائيات درجات الاختبار) وبعد تحكيم القائمة تم إدراج هذه المهارات في ثلاث استبانات: الأولى وجهت إلى الطلاب المعلمين بكليات المعلمين وطلب من كل منهم تحديد درجة إتقانه لكل مهارة من هذه المهارات ودرجة التركيز عليها من قبل أساتذة مادة التقويم التربوي أثناء دراسته للمقرر. الثانية وجهت إلى عينة متخصصي القياس والتقويم التربوي وطلب منهم تحديد درجة أهمية توافر هذه المهارات لدى المعلم. والثالثة وجهت إلى أساتذة مادة التقويم التربوي بكليات المعلمين وطلب منهم تحديد درجة أهمية توافر هذه المهارات لدى المعلم، ومدى تركيزهم عليها أثناء تدريس مادة التقويم التربوي. انظر ملحق (أ).

الأداة الثانية: اختبار موضوعي من نوع (الصواب والخطأ):

وهو موجه للطالب المعلم بكليات المعلمين، ويقيس المعرفة الأساسية بمهارات القياس والتقويم المتعلقة ببناء الاختبارات المدرسية ضمن أربعة مجالات أساسية هي نفس المجالات التي تقيسها الاستبانة (التخطيط للاختبار، وكتابة مفردات الاختبار، وتحليل مفردات الاختبار، وإحصائيات درجات الاختبار). والاختبار من إعداد Ebel Robert L، وقد حصل عليه الباحث من دراسة (Sethtakko, 1980) وتمت ترجمة فقرات الاختبار بواسطة خبير في المجال، وبعد تحكيم مناسبة فقرات الاختبار للغرض الذي أعد لقياسه قام الباحث بتوجيه نسخة منه إلى الطلاب المعلمين المنتسبين إلى كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية.

ثالثاً: الخصائص السيكومترية للأدوات:

الخصائص السيكومترية للأداة الأولى (الاستبانة): تم التحقق من (الصدق والثبات) للاستبانة على النحو التالي:

١- صدق الاستبانة Questionnaire validity:

أ- صدق المحكمين: للتأكد من مناسبة فقرات الاستبانة للغرض الذي صممت له وشمولها لأهم مهارات القياس التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ليتمكن من بناء اختبارات تحصيل جيدة تم عرضها في صورتها الأولية والمكونة من (٧٠) فقرة على عدد من المحكمين المتخصصين في التربية والقياس التربوي (ملحق ج - ٢). وطلب منهم ما يلي: تحديد درجة أهمية توفر المهارة للمعلم. وتحديد مدى انتماء المهارة للبعد المنسوبة إليه. وإضافة ما يرونه مناسب من مهارات أو ملاحظات.). وبعد تحليل آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوءها فتم حذف وإضافة بعض المهارات وإعادة صياغة بعضها الآخر لتصبح القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٤٧

مهارة) موزعة على أربعه مجالات رئيسية هي (التخطيط للاختبار، كتابة وتصحيح فقرات الاختبار، تحليل فقرات الاختبار، إحصائيات درجات الاختبار)

ب- الصدق الداخلي **Internal Validity** (التجانس الداخلي): تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس وكل من (درجة المحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية على المقياس) وذلك بالنسبة لعينة الدراسة و يظهر تمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، حيث كانت قيم معاملات الارتباط لجميع الفقرات دالة عن مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) وذلك عند حساب الارتباطات بين كل فقرة من فقرات الاستبانة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، وبين كل فقرة والدرجة الكلية في المقياس، وكذلك بين كل محور من محاور الاستبانة وبقية المحاور الأخرى. وهذا يشير إلى اتصاف الاستبيان بدرجة جيدة من الصدق الداخلي.

٢- ثبات الاستبانة **Questionnaire reliability**: للتحقق من ثبات الاستبانة ومدى خلو درجاتها من أخطاء القياس العشوائية قام الباحث حساب معامل ثبات الاستبانة و ذلك بحساب قيمة ألفا كرونباخ **Cronbach Alpha** وقد بلغت هذه القيمة للاستبانة ككل (٠,٩٧) وهي درجة عالية من الثبات.وقد تم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل جانب من الجوانب التي استخدمت الاستبانة لقياسه كما يلي:

أ- ثبات الاستبانة في قياس جانب الإتقان: بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة وذلك عند استخدامها في قياس درجة إتقان الطلبة للمهارات (٠,٩٥). كما بلغت (٠,٧٧، ٠,٨٤، ٠,٨٧، ٠,٩٢) وذلك للأبعاد الأربعة على التوالي (التخطيط للاختبار، كتابة وتصحيح الفقرات، تحليل الفقرات، إحصائيات درجات الاختبار)، وتؤكد هذه القيم على اتصاف الاستبيان بدرجة مناسبة من الثبات.

ب- ثبات الاستبانة في قياس جانب التركيز:بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة وذلك عند استخدامها في قياس جانب التركيز على المهارات (٠,٩٨). كما بلغ الثبات (٠,٩٢، ٠,٩٣، ٠,٩٣، ٠,٩٦) وذلك لكل بعد من أبعاد الاستبيان الأربعة على التوالي.

وهذه القيم تؤكد على ارتفاع ثبات الاستبانة عند استخدامه في قياس جانب التركيز.

☒ الخصائص السيكومترية للأداة الثانية (الاختبار): تم التحقق من (الصدق والثبات) للاختبار على النحو التالي:

صدق الاختبار **Test validity**: اعتمد الباحث لتقدير مناسبة الاختبار للغرض الذي أعد من أجله على صدق المحكمين حيث عرض النسختين (الأصل ، والترجمة) على عدد من المحكمين المختصين في التربية والقياس التربوي وطلب منهم إبداء الرأي

حول مدى مناسبة كل فقرة من فقرات الاختبار للغرض الذي سيستخدمه الباحث من أجله. وبعد تحليل آراء المحكمين تمت إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف أحدى فقرات الاختبار لعدم مناسبتها عينة الدراسة. ليصبح الاختبار في نسخته النهائية مكونا من (٥١) فقرة موزعة على النحو التالي: (التخطيط للاختبار ١٣ فقرة، كتابة وتصحيح الفقرات ١٣ فقرة، تحليل فقرات الاختبار ١٣ فقرة، إحصائيات درجات الاختبار ١٢ فقرة).

ثبات الاختبار **Test reliability**: تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة كيودروريتشاردسون (**KR20**) وقد بلغت قيمته (٠,٥١) والتي تعد قيمة متوسطة للثبات، ويعزو الباحث عدم ارتفاع هذه القيمة إلى انخفاض معرفة الطلاب المعلمين في الجوانب التي يقيسها الاختبار مما رفع من نسب التخمين في الاختبار وهو أحد العوامل المباشرة التي تؤدي إلى خفض قيمة الثبات في الاختبارات الموضوعية. وتعد هذه القيمة مقبولة طالما كان الهدف الأساسي من الدراسة هو التعامل مع بيانات الطلاب ككل وليس الوصول إلى تقييمات فردية لكل طالب.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تحليل البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية (الوصفية والاستدلالية) كما يلي:

ففيما يتعلق بالتساؤل الأول والذي يهدف إلى تحديد قائمة بأبرز مهارات القياس والتقويم التي يرى متخصصو القياس التربوي في عدد من الجامعات العربية أهمية توافرها لدى المعلم ليتمكن من بناء اختبارات تحصيل جيدة، فقد تم إيضاح كيفية بناء هذه القائمة وتحكيمها في فصل إجراءات الدراسة، ولترتيب هذه المهارات وفق درجة أهمية توافرها لدى المعلم تم إيجاد المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة متخصصي القياس والتقويم التربوي في عدد من الجامعات العربية (٢٤ أستاذا ينتسبون إلى عدد من الجامعات في السعودية والأردن ومصر والبحرين) وذلك لكل مهارة من هذه المهارات، وفي ضوء هذه القيم أمكن تصنيف قائمة المهارات إلى مجموعتين:

ضمت المجموعة الأولى المهارات التي يرى متخصصو القياس والتقويم التربوي أن توافرها لدى المعلم (مهم بدرجة عالية جدا)، حيث امتدت قيم المتوسطات الحسابية لهذه المهارات (من ٤,٥ ــ إلى ٤,٨٣) والجدول التالي يعرض هذه المهارات (وقد تم استخدام قيم الحدود الحقيقية لسلم الاستجابات لتفسير درجة الأهمية):

جدول (١) مهارات بناء الاختبارات المدرسية التي يرى متخصصو القياس والتقويم أن توفرها لدى المعلم (مهم بدرجة عالية جـــدا، حيث كان المتوسط الحسابي لكل مهارة فوق ٤,٤٩) مرتبة ترتيبا تنازليا

ترتيب المهارة	المهارة	المجال	المتوسط الحسابي	درجة الأهمية
١	بناء أسئلة الاختيار من متعدد.	كتابة المفردات	٤,٨٣	عالية جدا
٢	تكوين جدول مواصفات الاختبار.	التخطيط للاختبار	٤,٧٥	عالية جدا
٣	تحليل محتوى المادة الدراسية إلى الموضوعات والعناصر الرئيسية.	التخطيط للاختبار	٤,٧١	عالية جدا
٤	تحديد الغرض من الاختبار.	التخطيط للاختبار	٤,٦٧	عالية جدا
٥	التحقق من صدق المحتوى للاختبار.	كتابة المفردات	٤,٦٣	عالية جدا
٦	بناء أسئلة المقال.	كتابة المفردات	٤,٦٣	عالية جدا
٧	صياغة الأهداف السلوكية لموضوعات المادة الدراسية، وفق الشروط الأساسية لصياغة الهدف السلوكي.	التخطيط للاختبار	٤,٥٨	عالية جدا
٨	كتابة إرشادات الاختبار.	كتابة المفردات	٤,٥٤	عالية جدا
٩	تحديد نوع الفقرة الاختبارية التي ستدرج في الاختبار(مقال – اختيار من متعدد – صواب وخطأ..) في ضوء العوامل المحددة لاستخدام كل نوع	التخطيط للاختبار	٤,٥٤	عالية جدا
١٠	تقدير درجات الاختبار المقالي.	كتابة المفردات	٤,٥٠	عالية جدا
١١	تحديد الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات المادة الدراسية.	التخطيط للاختبار	٤,٥٠	عالية جدا
١٢	الاستفادة من بيانات جدول المواصفات في تحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل موضوع دراسي، وفي كل مستوى من مستويات المعرفة.	التخطيط للاختبار	٤,٥٠	عالية جدا
١٣	ترتيب أسئلة الاختبار.	كتابة المفردات	٤,٥٠	عالية جدا

أما المجموعة الثانية فقد ضمت المهارات التي يرى متخصصو القياس والتقويم التربوي أن توافرها لدى المعلم (مهم بدرجة عالية)، حيث امتدت قيم المتوسطات عليها (من ٣,٥٣ ــ إلى ٤,٤٦) والجدول التالي يعرض هذه المهارات مرتبة بشكل تنازلي:

جدول (٢) مهارات بناء الاختبارات المدرسية التي يرى متخصصو القياس والتقويم التربوي أنها (مهمة بدرجة عالية) بالنسبة للمعلم (حيث امتدت قيم المتوسطات الحسابية عليها من ٣,٥٣ – إلى ٤,٤٦)

ترتيب المهارة	المهـــــــــــــارة	المجال	المتوسط الحسابي	درجة الأهمية
١٤	الاستفادة من نتائج تحليل الفقرة في تقييمها، وذلك من اجل تعديلها أو حذفها أو الإبقاء عليها.	تحليل المفردات	٤,٤٦	عالية
١٥	مهارات مراجعة أسئلة الاختبار.	كتابة المفردات	٤,٤٦	عالية
١٦	بناء أسئلة الصواب والخطأ.	كتابة المفردات	٤,٤٦	عالية
١٧	إخراج الاختبار في صورته النهائية.	كتابة المفردات	٤,٤٦	عالية
١٨	بناء أسئلة الإكمال.	كتابة المفردات	٤,٤٢	عالية
١٩	تصحيح الاختبار الموضوعي.	كتابة المفردات	٤,٤٢	عالية
٢٠	إعداد مفتاح تصحيح الاختبار.	كتابة المفردات	٤,٤٢	عالية
٢١	حساب قيم معامل تمييز فقرات الاختبار.	تحليل المفردات	٤,٣٨	عالية
٢٢	حساب قيم معامل صعوبة فقرات الاختبار.	تحليل المفردات	٤,٣٨	عالية
٢٣	الموازنة بين مزايا وعيوب الأشكال المختلفة من مفردات الاختبار (مقال – اختيار من متعدد – صواب وخطأ – إكمال – مزاوجة).	التخطيط للاختبار	٤,٣٨	عالية
٢٤	تحديد خطوات تحليل مفردات الاختبار التحصيلي	تحليل المفردات	٤,٣٣	عالية
٢٥	تحديد الطول المناسب للاختبار.	التخطيط للاختبار	٤,٣٣	عالية
٢٦	بناء أسئلة المزاوجة.	كتابة المفردات	٤,٢٥	عالية
٢٧	حساب ثبات الاختبار بالطرق المختلفة	إحصائيات الاختبار	٤,٢٥	عالية

ترتيب المهارة	المهـــــــــــــارة	المجال	المتوسط الحسابي	درجة الأهمية
٢٨	حساب فاعلية المشتتات في فقرات الاختيار من متعدد.	تحليل المفردات	٤,١٧	عالية
٢٩	تحديد مستوى الصعوبة المناسبة للاختبار في ضوء العوامل المحددة لذلك.	التخطيط للاختبار	٤,١٣	عالية
٣٠	حساب مقاييس النزعة المركزية (الوسط – الوسيط – المنوال)	إحصائيات الاختبار	٤,٠٨	عالية
٣١	حساب مقاييس التشتت (التباين – الانحراف المعياري).	إحصائيات الاختبار	٤,٠٨	عالية
٣٢	تحديد الفقرات الغامضة في الاختبار.	تحليل المفردات	٣,٩٤	عالية
٣٣	تفسير أشكال توزيع الدرجات المختلفة.	إحصائيات الاختبار	٣,٨٨	عالية
٣٤	تحديد القيم الإحصائية اللازم توفرها لتفسير درجة خام معينة في الاختبار	إحصائيات الاختبار	٣,٨٥	عالية
٣٥	تحويل الدرجة الخام إلى درجة مئينية.	إحصائيات الاختبار	٣,٨٢	عالية
٣٦	تحديد الفقرات التي يحتمل أن يكون المعلم قد أخطأ في تعيين إجابتها الصحيحة.	تحليل المفردات	٣,٧٩	عالية
٣٧	تمثيل درجات الطلاب بيانياً (المنحنيات التكرارية).	إحصائيات الاختبار	٣,٧٩	عالية
٣٨	تحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية (ز).	إحصائيات الاختبار	٣,٧٦	عالية
٣٩	التمييز بين طرق تفسير علامات الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع.	إحصائيات الاختبار	٣,٧٦	عالية
٤٠	حساب معامل الارتباط بين درجات اختبارين.	إحصائيات الاختبار	٣,٧٦	عالية
٤١	تفسير الرتبة المئنية المناظرة لدرجة خام ما.	إحصائيات الاختبار	٣,٧٤	عالية

ترتيب المهارة	المهـــــــــــــارة	المجال	المتوسط الحسابي	درجة الأهمية
٤٢	تحديد الفقرات التي حدث فيها تخمين من قبل أغلب الطلبة.	تحليل المفردات	٣,٧١	عالية
٤٣	الموازنة بين أداء طالب في اختبارين مختلفين أو بين أداء طالبين في اختبار واحد بمعرفة الوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات.	إحصائيات الاختبار	٣,٦٥	عالية
٤٤	تفسير القيم المرتفعة والمنخفضة لمعامل الارتباط بين متغيرين.	إحصائيات الاختبار	٣,٥٩	عالية
٤٥	تحديد نوع الالتواء وتفسيره (تحديد مدى صعوبة الاختبار) بمعرفة الوسط والوسيط لتوزيع العلامات	إحصائيات الاختبار	٣,٥٦	عالية
٤٦	تحديد مقياس النزعة المركزية المناسب لوصف التوزيعات الملتوية.	إحصائيات الاختبار	٣,٥٦	عالية
٤٧	تحديد الحالات التي يحتمل أن تنحصر بين درجتين معياريتين في اختبار تتوزع درجاته توزيعا اعتداليا.	إحصائيات الاختبار	٣,٥٣	عالية

وللكشف عن درجة أهمية توافر مهارات القياس الخاصة ببناء الاختبارات المدرسية لدى المعلم من وجهة نظر الأساتذة الذين يقومون بتدريس مادة التقويم التربوي في كليات المعلمين ومقارنتها بآراء عينة متخصصي القياس والتقويم التربوي فقد تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات كل من عينة الأستاذة الذين يدرسون المادة (١٢ أستاذا) وكذلك عينة متخصصي القياس والتقويم التربوي (٢٤ أستاذا) وذلك لكل مجال من المجالات التي تضمنتها المهارات. وقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (٢٠) أن هناك اتفاقا واضحا بين كل من متخصصي القياس وأساتذة مادة التقويم التربوي حول ضرورة توافر مهارات بناء الاختبارات المدرسية لدى المعلم وذلك بالنسبة لكل المجالات التي اشتملت عليها الدراسة، حيث لم تقل قيم المتوسطات الحسابية لأي من هذه المجالات عن (٣, ٧٠) والتي تشير إلى (درجة عالية) من الأهمية.

إلا أنه يلاحظ أن متخصصي القياس كانوا أكثر إحساسا بأهمية امتلاك المعلم للمهارات المتعلقة بتحليل المفردات،وإحصائيات الاختبار، والتخطيط للاختبار مقارنة

بعينة الأساتذة. في حين كان الأساتذة أكثر إحساسا بأهمية امتلاك المعلم للمهارات المتعلقة بمجال كتابة مفردات الاختبار.

وللإجابة عن التساؤل الثاني: المتعلق بتحديد مستوى معرفة الطلاب المعلمين المنتسبين إلى كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في مجال بناء الاختبارات التحصيلية وذلك طبقاً لدرجاتهم في الاختبار المطبق في هذه الدراسة، فقد تم حساب متوسط درجات الطلاب على الاختبار وذلك بالنسبة للدرجة الكلية فيه ولكل مجال من المجالات التي اشتمل عليها، والجدول التالي يعرض هذه المتوسطات. ولوضع معيار للحكم على درجة المعرفة تم استخدام نسبة المتوسط إلى المجموع الكلي للمجال والتي تم تصنيفها إلى أربع مستويات للمعرفة كما هو موضح في (ملحق و ــ ٢ ــ)

جدول (٣) المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على كل مجال من مجالات القياس التي اشتمل عليها الاختبار

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	نسبة المتوسط إلى المجموع الكلي للمجال	الانحراف المعياري	مدى العلامة على المجال	درجة المعرفة
التخطيط للاختبار	١٢	٦, ٤٤	٤٩,٥٪	١,٧٥	٠-١٣	متدنية
كتابة الفقرات.	١٢	٦,٣٧	٤٩٪	١,٨٥	٠-١٣	متدنية
تحليل الفقرات.	١٢	٥,٧٣	٤٤٪	١,٧٩	٠-١٣	متدنية
إحصائيات درجات الاختبار	١١	٤,٧٦	٣٩,٦٪	١,٧٧	٠-١٢	متدنية
الدرجة الكلية.	٥١	٢٣,٣١	٤٥,٧٪	٤,٥١	٠ -٥١	متدنية

ومن خلال العرض السابق يلاحظ أن هناك تدنيا في درجة معرفة الطالب المعلم في مجال بناء الاختبارات التحصيلية وذلك في جميع مجالات القياس التي اشتمل عليها الاختبار حيث لم يصل متوسط الدرجات لأي من هذه المجالات إلى ٥٠ ٪ من الدرجة الكلية للمجال. كما يلاحظ أن معرفة الطلاب كانت الأقل في مجال إحصائيات درجات الاختبار (٣٩,٦٪). في حين كانت الأعلى في مجال التخطيط للاختبار (٤٩,٥٪) يليه مجال كتابة فقرات الاختبار (٤٩٪) ثم مجال تحليل فقرات الاختبار (٤٤٪).

كما وجد أن أقل أداء للعينة كان في المجالات المعرفية المتعلقة بمعايير اختيار شكل الفقرة الاختبارية، الإلمام بقواعد كتابة أسئلة الصواب والخطأ، حساب معامل التمييز، الإلمام بقواعد كتابة أسئلة المقال، القدرة على تقويم مفردات الاختبار بناء على معاملات تمييزها، وكذلك القدرة على تفسير القيم المختلفة للدرجات المحولة. حيث لم

تصل نسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على الفقرات المتعلقة بأي من هذه المجالات إلى (٢٥ ٪) من المجموع الكلي للطلاب في عينة الدراسة. فيما كان أفضل أداء للطلاب في المجالات المعرفية المتعلقة بالإلمام بفوائد التحليل الإحصائي لمفردات الاختبار، ومعرفة أثر تمييز فقرات الاختبار على ثباته، بالإضافة إلى أهمية التقويم المستمر لتحصيل التلاميذ. حيث كانت نسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على الفقرات المتعلقة بهذه المجالات أكثر من (٧٥٪) من المجموع الكلي للطلاب.

وفيما يخص التساؤل الثالث: والمتعلق بمعرفة رأي الطلاب المعلمين حول مدى إتقانهم لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية فقد تمت الإجابة عليه من خلال حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الطلاب على كل مجال من المجالات التي اشتمل عليها المقياس والجدول التالي يعرض هذه المتوسطات. وقد تم استخدام الحدود الحقيقية لسلم الإجابات كمعيار لتفسير استجابات الطلاب:

جدول (٤) الأوساط الحسابية لدرجة إتقان الطلاب لكل مجال من المجالات التي أشتمل عليها المقياس من وجهة نظرهم

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى العلامة على المجال	درجة الإتقان
التخطيط للاختبار.	٣,٢٧	٠,٥٤	١ – ٥	متوسطة
كتابة الفقرات.	٣,٤٠	٠,٥٦	١ – ٥	متوسطة
تحليل الفقرات.	٢,٩٢	٠,٧٧	١ – ٥	متوسطة
إحصائيات درجات الاختبار.	٢,٨٢	٠,٧٢	١ – ٥	متوسطة
الدرجة الكلية.	٣,٠٩	٠,٥٤	١ – ٥	متوسطة

وتشير النتائج الواردة في هذا الجدول إلى أن أفراد العينة يرون أن درجة إتقانهم لمهارات بناء الاختبارات المدرسية كانت متوسطة، وذلك بالنسبة لكل مجالات القياس التي اشتملت عليها الإستبانة. إلا أنهم يرون أنهم أكثر اتقانا لمجال كتابة المفردات حيث بلغ متوسط الاستجابات على هذه المجال (٣,٤٠) يليه مجال التخطيط للاختبار بمتوسط قدرة (٣,٢٧). ثم مجال تحليل مفردات الاختبار بمتوسط قدرة (٢,٩٢). في حين كانوا يرون أن مجال إحصائيات درجات الاختبار هو أقل هذه المجالات في مدى إتقانهم له حيث كان متوسط الاستجابات عليه (٢,٨٢).

وللإجابة عن التساؤل الرابع: والذي يتعلق بتحديد مدى تأثير متغيري التخصص والكلية في أداء الطلاب في الاختبار، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) ثم اتبع هذا التحليل باستخدام أسلوب المقارنة البعدية "توكي" عندما يكون

اختبار " ليفن " لتجانس التباين غير دالاً وأسلوب "دونت سي" عندما يكون اختبار ليفن دالاً. وقد تم عرض النتائج كما يلي:

أ- الكلية التي ينتسب إليها الطالب: بعد إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه لنتائج تحصيل الطلاب في أجزاء الاختبار (التخطيط للاختبار، كتابة المفردات، تحليل المفردات، إحصائيات الاختبار) وكذلك الدرجة الكلية أظهرت النتائج ما يلي:

١- فيما يتعلق بمجال التخطيط للاختبار: تؤكد النتائج أن قيمة ف كانت (٤,٠١) وهذه القيمة كانت دالة إحصائيا عند مستوى (ά = 05,0). ولتحديد الكليات التي تختلف عن الأخرى في هذا المجال تم استخدام أسلوب المقارنة البعدية "توكي". وقد أكدت نتائج التحليل أن نتائج الطلاب في كلية الباحة (٦,٩٦) تختلف عن نتائج الطلاب في كل من كلية مكة المكرمة (٥,٨٦) والجوف (٥,٦٠). كما تؤكد النتائج أيضا بأن نتائج الطلاب في كلية المعلمين بالرياض (٦,٦٧) تختلف عن نتائج الطلاب في كلية المعلمين بالجوف. وهذا يؤكد على أن طلاب كلية المعلمين بالباحة كان تحصيلهم في الاختبار أفضل من طلاب كل من كليتي المعلمين بالجوف ومكة المكرمة، وكذلك طلاب كلية المعلمين بالرياض كان تحصيلهم أفضل من طلاب كلية المعلمين بالجوف.

٢- وفيما يتعلق بمجال كتابة مفردات الاختبار أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الطلاب تعود لاختلاف الكلية حيث كانت قيمة ف (٤,٠٤) وهذه القيمة كانت دالة عن مستوى دلالة (ά = 05,0). ولمعرفة في أي الكليات توجد هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية والذي تشير نتائجه إلى أن نتائج طلاب كلية المعلمين بعرعر (٦,٨٦) تختلف عن نتائج الطلاب في كل من مكة المكرمة (٥,٧٥) والجوف (٥,٥٢). وكذلك تختلف نتائج الطلاب في هاتين الكليتين (مكة المكرمة والجوف) عن نتائج الطلاب في كلية المعلمين بحائل (٧,١٥). وبالرجوع إلى متوسط الدرجات نجد أن طلاب كليتي المعلمين في (عرعر، وحائل) كان أدائهم على الاختبار أعلى من أداء طلاب كليات المعلمين بكل من (مكة المكرمة والجوف).

٣- كذلك تشير نتائج تحليل التباين السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب بالنسبة للدرجة الكلية في الاختبار، حيث كانت قيمة ف (٥,٢٢) وهي دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (ά = 05,0). وحيث إن قيمة اختبار (ليفن) لتجانس التباين كانت دالة إحصائيا فقد تم استخدام أسلوب (دونت سي) لتحديد الكليات التي تختلف عن الأخرى فيما يخص الدرجة الكلية وقد أشارت نتائج إلى أن نتائج طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة (٢١,٠٩) تختلف عن نتائج طلاب كل من كليتي المعلمين بالباحة (٢٤,٣٣) وعرعر (٢٤,٠١). وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات نجد أن هذه الفروق

تشير إلى أن تحصيل الطلاب في كليتي (الباحة وعرعر) كان أعلى من تحصيل طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة.

٤- لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الطلاب تعود لاختلاف الكلية بالنسبة لمجالي (تحليل مفردات الاختبار ف (١,٥٣)، وإحصائيات الاختبار ف (١,٤١)). (انظر ملحق و ــ ٤ ــ)

ب- التخصص: في هذه المرحلة من التحليل تم أيضاً استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد مدى اختلاف أداء الطلاب في الاختبار باختلاف تخصصاتهم. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الطلاب تعود إلى الاختلاف في التخصص وذلك بالنسبة للدرجة الكلية في الاختبار ولمجالات (التخطيط للاختبار، كتابة المفردات، إحصائيات الاختبار). إلا أنه كانت هناك فروق في أحد المجالات التي اشتمل عليها الاختبار وهو مجال تحليل مفردات الاختبار. حيث كانت قيمة (ف = ٢,٣٥) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 05,0).

ولمعرفة التخصصات التي تختلف عن الأخرى بالنسبة لهذا المجال تم استخدام اختبار (توكي) للمقارنات البعدية والذي تشير نتائجه إلى أن أداء الطلاب في تخصص الحاسب الآلي (٦,٠٨) يختلف عن أداء الطلاب في تخصص اللغة العربية (٥,٣٢)، وبالرجوع إلى متوسط الدرجات نجد أن طلاب الحاسب الآلي كان أداؤهم أعلى من أداء طلاب اللغة العربية. أما فيما يتعلق ببقية التخصصات فقد أظهرت نتائج اختبار (توكي) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينها.

وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق منتظمة في معرفة الطالب المعلم في مجال بناء الاختبارات التحصيلية يمكن إرجاعها للتخصص، حيث كانت الفروق الملاحظة مقتصرة على مجال واحد فقط (تحليل مفردات الاختبار) دون بقية المجالات التي تضمنها المقياس وكذلك كانت بين تخصصين فقط من التخصصات السبعة التي اشتملت عليها الدراسة.

مناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

أمكن من خلال تحليل نتائج الاستبانة الموجهة لعينة من متخصصي القياس التربوي في عدد من الجامعات العربية إيجاد قائمة بأهم مهارات القياس والتقويم التي ينبغي توافرها لدى المعلم ليتمكن من بناء اختبارات تحصيل جيدة، وقد تم عرض هذه القائمة مرتبة بشكل تنازليا وفقا درجة أهمية كل منها عند عرض بيانات الدراسة، وبالرجوع إلى هذه القائمة يمكن الخروج بالملاحظات التالية:

أكدت النتائج أن عينة متخصصي القياس التربوي يرون أهمية جميع المهارات المتضمنة في القائمة إلا أن المهارات الأكثر أهمية كانت متركزة في مجالي التخطيط للاختبار وكتابة مفردات الاختبار، حيث حلت جميع مهارات هذين المجالين في الجزء الأول من القائمة بعد ترتيب المهارات تنازلياً باستثناء ثلاث مهارات هي (تحديد الطول المناسب للاختبار، بناء أسئلة المزاوجة، تحديد مستوى الصعوبة المناسبة للاختبار). وهذا يشير إلى الأهمية القصوى لتوافر مهارات هذين المجالين لدى المعلم والذي يمكن تفسيره بكون هذين المجالين يمثلان المرحلة الأولى والأساسية من مراحل بناء الاختبارات التحصيلية، والتي إذا ما تم القيام بها بكفاءة وإتقان فستكون نتائج المراحل التالية (تحليل مفردات الاختبار و تقدير ثباته) إيجابية.

وكانت المهارات الأكثر أهمية بالنسبة لمجال تحليل مفردات الاختبار هي (الاستفادة من نتائج تحليل الفقرة في تقييمها، وحساب قيم معامل التمييز، وحساب قيم معامل الصعوبة، وتحديد خطوات مفردات الاختبار التحصيلي، وحساب فاعلية المشتتات) وذلك حسب رؤية عينة متخصصي القياس والتقويم، ويلاحظ أن هذه المهارات تمثل الخطوات الرئيسية اللازمة لتحليل مفردات الاختبار والتي يصعب بدون الرجوع إلى بياناتها الوصول إلى تقييم دقيق حول جودة المفردة وكفاءتها، أما المهارات الأقل أهمية ضمن هذا المجال فقد تمثلت في (تحديد الفقرات التي حدث فيها تخمين من قبل أغلب الطلبة، وتحديد الفقرات التي يحتمل أن يكون المعلم قد أخطأ في تعيين أجابتها الصحيحة، تحديد الفقرات الغامضة في الاختبار).

أما مجال إحصائيات الاختبار فقد حل ترتيبه رابعا حسب تقدير عينة متخصصي القياس والتقويم لأهميته بالنسبة للمعلم، وقد كانت مهارات (حساب ثبات الاختبار بالطرقة المختلفة لذلك، وحساب مقاييس النزعة المركزية، وحساب مقاييس التشتت، وتفسير أشكال توزيع الدرجات المختلفة، وتحديد القيم الإحصائية اللازمة لتفسير درجة خام معينة في الاختبار) هي الأكثر أهمية بين مهارات هذا المجال وذلك حسب رؤية

عينة متخصصي القياس والتقويم. أما مهارات (تحديد الحالات التي يحتمل أن تنحصر بين درجتين معياريتين، تحديد مقياس النزعة المركزية المناسب لوصف التوزيعات الملتوية، تحديد نوع الالتواء وتفسيره بمعرفة الوسط والوسيط لتوزيع العلامات، تفسير القيم المختلفة لمعامل الارتباط بين متغيرين) فكانت الأقل أهمية ضمن هذا المجال.

ويلاحظ أن متخصصي القياس والتقويم على الرغم من أنهم يرون أن هذا المجال على درجة (عالية) من الأهمية حيث لم تقل قيم المتوسط الحسابي لأي مهارة من المهارات المتضمنة في هذا المجال عن (٣,٥٣) والتي تشير إلى درجة عالية من الأهمية إلا أنهم يرون أن هذا المجال هو الأقل أهمية بين مجالات بناء الاختبارات التحصيلية ولعل تفسير ذلك أن معظم المهارات المتضمنة في المجال تهتم بوصف نتائج الاختبار وتفسيرها أكثر من اهتمامها ببناء الاختبار نفسه.

وعند مقارنة آراء عينة متخصصي القياس والتقويم بآراء أساتذة مادة التقويم التربوي حول تقدير أهمية هذه المهارات أظهرت النتائج أنهم متفقين بوجه عام على أهمية توافر هذه المهارات لدى المعلم، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم على مجالات الاستبيان وفقراته بين (مهم بدرجة عالية – ومهم بدرجة عالية جدا). إلا أن متخصصي القياس كانوا أكثر تأكيدا على أهمية مجال تحليل المفردات ومجال إحصائيات الاختبار ومجال التخطيط للاختبار (على الترتيب)، وربما يعود ذلك إلى تعمق متخصصي القياس في هذه المجالات مما جعلهم أكثر معرفة بدور المهارات المتضمنة فيها في تحسين وزيادة كفاءة مفردات الاختبار وفي وصف وتفسير البيانات المستمدة من الاختبار وبالتالي كانوا أكثر إحساساً بأهميتها، فيما أظهرت النتائج أنهم شبه متفقين في تقدير أهمية (كتابة مفردات الاختبار) والذي يراه كل منهما مهما (بدرجة عالية جدا)، إلا أن أساتذة المادة كانوا أكثر تقديرا لأهميته.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

أظهر التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار الذي يقيس المعرفة الأساسية بمهارات القياس والتقويم المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية وجود تدني واضح في معرفة الطالب المعلم في كليات المعلمين بمهارات القياس المتعلقة ببناء اختبارات التحصيل المدرسية حيث بلغ متوسط الدرجات (٢٣,٣١) وهو ما يعادل (٤٥,٧٪) من الدرجة الكلية في الاختبار، وهي أقل من الحد الأدنى اللازم للنجاح في أي مقرر دراسي والمقدر بـــ ٦٠ ٪ من الدرجة الكلية، وذلك حسب النظام المعتمد في كليات المعلمين (وزارة المعارف، ١٤١٣هـــ). ويعزز هذه النتيجة البيانات المستمدة من التوزيع التكراري لدرجات العينة والتي تظهر أن معظم الطلاب في عينة الدراسة (٩٧,٢٪ من العينة) كانت درجاتهم أقل من ٦٠ ٪ من الدرجة الكلية في الاختبار، في حين حصلت نسبة قليلة جدا من الطلاب (أقل من ٣ ٪ من العينة) على درجة أعلى من هذه القيمة، وكذلك

يؤيد هذا نتائج التحليل الإحصائي لدرجة معرفة عينة الدراسة بالكفايات المعرفية التي اشتمل عليها الاختبار والتي أظهرت أن حوالي نصف هذه الكفايات (٤٥,٢٪) كان أداء الطلاب عليها أقل من المتوسط، حيث لم تصل نسبة الطلاب الذين أجابوا عليها بشكل صحيح إلى٤٠ ٪ من عينة الدراسة. وكل هذا يؤكد على وجود تدنٍ في معرفة الطالب المعلم بمهارات القياس المتعلقة ببناء اختبارات التحصيل المدرسيةً مما يكشف عن وجود خلل في برنامج الإعداد التربوي بكليات المعلمين يتضح من خلال ضعف هذا البرنامج في تزويد خريجيه بهذه المهارات والتي تعد أحد الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها المعلم قبل الانخراط في مهنة التعليم..

وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع ما توصلت إليه دراسة كل من (*Pravalpruk,1974*)، (*kerber,1976*)، (*Sethtakko ,1980*)، (جرادات، ١٩٨٨م)، (الدوسري، ١٩٩٠م)، (الزهراني، ١٤١٥هـ)، (القرشي، ١٤١٥هـ)، (الصبحي، ١٤٢٠هـ)، (ملياني، ١٤٢٤ هـ) فهذه الدراسات اتفقت على وجود تدني في معرفة المعلمين بهذه المهارات. ويعتقد الباحث أن ضعف معرفة الطالب المعلم بمهارات قياس وتقويم التحصيل الطلابي أحد نتائج الضعف العام لدى مؤسسات إعداد المعلم في تزويد خريجها بالعديد من المهارات التي يحتاجها المعلم. ولعل هذا ما تؤكده دراسة (الصايغ، ١٩٩٨) التي أشارت إلى أن هناك اتفاقا بين الدراسات التقويمية المختلفة على عجز برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية عن تكوين العديد من المهارات الأساسية لدى المعلمين وأن جل اهتمامها يقتصر على الجوانب المعرفية في أدنى مستوياتها كالحفظ والاستظهار وإهمال القدرات الأخرى.

غير أن هناك العديد من الأسباب التي يمكن أن يعزى لها هذا الضعف والتي بعضها يعود إلى مقرر التقويم التربوي الذي يدرس في كليات المعلمين من حيث (عدم صياغة أهداف المادة بشكل إجرائي يسهل معه متابعة وقياس درجة تحقق هذه الأهداف بشكل واضح، اشتمال محتوى المادة على عدد واسع من الموضوعات العامة في التقويم التربوي وعدم التركيز على ما يحتاج إليه المعلم فعلا من مهارات داخل حجرة الدراسة خاصة إذا ما قارنا اتساع هذه الموضوعات بالزمن المخصص لهذه المادة ضمن برنامج الإعداد التربوي في كليات المعلمين الأمر الذي أدى إلى تشتت جهد أساتذة المادة في محاولات (غير مركزه) لتغطية كافة هذه الموضوعات أو التركيز على بعض هذه الموضوعات مع إغفال للبعض الآخر. وبعضها يعود إلى الأساتذة الذين يدرسون مادة التقويم التربوي من حيث أ – عدم تخصص نسبة عالية من الأساتذة الذين يدرسون مادة التقويم التربوي في القياس والتقويم وهذا ما يمكن ملاحظته بالرجوع إلى عينة الدراسة من الأساتذة والتي اشتملت على (١٣) أستاذا يدرسون المقرر كان منهم (اثنان) فقط متخصصين في التقويم التربوي. وبعضها يعود إلى الطلبة في كليات المعلمين من

حيث كثرة أعداد الطلبة المسجلين في مواد الإعداد التربوي (ومنها مادة التقويم التربوي). حيث تعتبر هذه المقررات أحد متطلبات التخرج لجميع التخصصات التي تدرس في كليات المعلمين، مما أدى إلى ارتفاع نسبة الطلبة المسجلين بالمادة بشكل لا يتناسب مع أعداد الأساتذة الذين يدرسون المادة، الأمر الذي يجعل من الصعب على الأستاذ متابعة تقدم هؤلاء الطلبة بشكل فاعل، وكذلك انخفاض دافعية التعلم لدى شريحة كبيرة من الطلبة في كليات المعلمين.

وفيما يتعلق بالكشف عن المجال الذي كانت معرفة الطالب المعلم فيه أكثر ضعفا فقد أشارت قيم المتوسطات الحسابية للمجالات التي اشتمل عليها الاختبار إلى أن أكثر هذه المجالات تدنيا في معرفة الطالب المعلم كان مجال (إحصائيات درجات الاختبار)، ولعل من أبرز العوامل التي جعلت هذا المجال هو الأقل في المعرفة الانخفاض النسبي لدرجة تركيز أساتذة مادة التقويم التربوي على مهارات القياس المتعلقة بهذا المجال أثناء تدريسهم للمادة وذلك مقارنة ببقية المجالات وهو ما أشارت إليه نتائج الاستفتاء المطبق على كل من الطلاب المعلمين وأساتذة المادة، حيث حل ترتيبه الأخير في درجة التركيز من وجهة نظر أساتذة المادة وما قبل الأخير من وجهة نظر الطلاب.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (***Pravalpruk,1974***) والتي أشارت إلى أن اقل المجالات في معرفة المعلمين كان مجال تحليل المفردات، وكذلك دراسة، (***Sethtakko,1980***) والتي أشارت إلى أن أقل هذه المجالات كان مجال (التخطيط للاختبار). ويعتقد الباحث أن هذا الاختلاف ربما يعود إلى اختلاف الظروف الأكاديمية بين مجتمعي الدراسة في هاتين الدراستين والدراسة الحالية. وهذه النتائج يمكن أن تكون بمثابة اختبار تشخيصي لواقع الطالب المعلم في كليات المعلمين بالسعودية وذلك في مجال المعرفة ببناء اختبارات التحصيل المدرسية وقد أمكن من خلاله تحديد أبرز الجوانب المعرفية التي يوجد بها ضعف لدى الطلاب المعلمين ليكون التركيز عليها أثناء البرامج العلاجية أكثر من غيرها. وفيما أكدت النتائج العامة للاختبار على وجود تدني في معرفة الطلاب المعلمين بشكل عام إلا أن النتائج حددت عدد من المجالات المعرفية التي كان لدى الطلاب المعلمين حاجات تدريبية أكبر.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث:

أظهرت نتائج الاستبانة الموجهة للطلاب المعلمين في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية لمعرفة آرائهم حول درجة إتقانهم لمهارات القياس والتقويم المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية أنهم يرون أن درجة إتقانهم لمهارات القياس والتقويم المتعلقة ببناء اختبار التحصيل المدرسية كانت (متوسطه) وذلك بالنسبة لكل المجالات التي اشتمل عليها المقياس (التخطيط للاختبار – كتابة المفردات – تحليل المفردات – إحصائيات الاختبار) مما يشير إلى شعور أفراد العينة بالمشكلة وأن مستواهم في هذا

المجال لم يصل إلى الدرجة المناسبة، ووجود هذا الشعور لدى الطلاب المعلمين يؤكد على نتيجة الاختبار السابقة والتي أشارت إلى تدني معرفة الطالب المعلم بهذه المهارات. كما أظهر التحليل الإحصائي لقيم المتوسطات الحسابية لكل من المجالات التي اشتمل عليها المقياس أن هناك توافق بدرجة مقبولة بين ترتيب هذه المجالات وفق نتائج الاختبار وبين ترتيبها وفق رؤية الطلاب المعلمين لها. فقد اتفقت النتيجتين على أن أقل هذه المجالات في المعرفة كان مجال إحصائيات الاختبار ثم مجال تحليل المفردات. وبفارق واضح عن المجالين الآخرين. إلا أن نتائج الاختبار أشارت إلى أن أفضل هذه المجالات في المعرفة كان مجال التخطيط للاختبار، فيما كان الطلاب يرون أن أعلى هذه المجالات في درجة إتقانهم له هو مجال كتابة المفردات، وإذا ما أعدنا النظر إلى نتائج الطلاب في الاختبار نجد أن عدم اتفاق الطلاب مع نتائج الاختبار عند تقديرهم للمجال الأفضل يمكن عزوه إلى تقارب قيمتي متوسط درجات الطلاب في هذين المجالين (كتابة المفردات ٤٩٪ و التخطيط للاختبار ٤٩,٥٪) وبالتالي كان تقديم أحد المجالين على الآخر في تقدير درجة الإتقان أمر وارد.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ***(Sethtakko,1980)*** والتي أكدت على عدم وجود علاقة بين ترتيب هذه المجالات وفق درجة المعرفة الفعلية للمعلمين وبين ترتيبها وفق درجة تقديرهم لهذه المعرفة. ويعتقد الباحث أن الاختلاف بين الدراستين ربما يعود إلى اختلاف الأداة التي استخدمت في الكشف عن ترتيب هذه المجالات وفقا لدرجة إتقان المعلمين لها من وجهة نظرهم. ففيما استخدمت ***(Sethtakko)*** استبانه من أربع فقرات (كل فقرة تتعلق بأحد هذه المجالات) لتحديد المجالين الأقل والأعلى في درجة الإتقان. إلا أن هذه الدراسة أدرجت تحت كل مجال من هذه المجالات عدد من المهارات الفرعية (بمجموع ٤٧ فقرة للاستبانة ككل) والتي أمكن من خلالها تقدير درجة الإتقان لكل مجال بشكل أدق.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع:

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) وجود عدد من الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية في معرفة الطالب المعلم تعود إلى متغيرات الدراسة، إلا أن الباحث يؤكد على ضرورة التعامل مع هذه الفروق بحذر بسبب ارتفاع نسب التخمين لدى شريحة كبيرة من الطلاب أثناء الإجابة على فقرات الاختبار ويعتقد الباحث أن تدني المعرفة بالكفايات والمفاهيم التي يقيسها الاختبار أحد الأسباب الرئيسية التي أدت لهذا الأمر. ويمكن تلخيص هذه الاختلافات بما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة بمهارات بناء الاختبارات المدرسية يمكن إرجاعها إلى اختلاف الكلية التي يدرس بها الطالب. ويعتقد الباحث أن هذه

الاختلافات قد تعزى إلى الصياغة العامة لأهداف و مفردات مادة التقويم التربوي الأمر الذي يساعد على وجود الاختلافات بين الأساتذة الذين يدرسون المقرر في التركيز على ما يرونه مناسب من هذه المفردات وبالتالي قد تقل درجة التركيز على مهارات بناء الاختبارات المدرسية تبعا لمدى تقدير أستاذ المادة للأهمية النسبية لها مقارنة ببقية المفردات، كذلك ربما تعزى هذه الفروق إلى الاختلاف بين كليات المعلمين في المناخ التنظيمي السائد في كل كلية، أيضا لا يمكن إغفال تباعد المناطق الجغرافية بين هذه الكليات ووجود معظمها في مناطق تعليمية وإدارية مختلفة وبالتالي كان من المحتمل وجود فروق معرفية بين الطلاب في هذه المناطق.

٢- لم تظهر النتائج وجود فروق منتظمة يمكن إرجاعها إلى الاختلافات في تخصصات الطلاب.حيث أظهرت نتاج تحليل التباين الأحادي وجود فروق كانت مقتصرة على مجال واحد فقط (تحليل مفردات الاختبار) دون بقية المجالات التي تضمنها الاختبار أو الدرجة الكلية فيه وكذلك كانت هذه الفروق بين تخصصين فقط (الحاسب الآلي واللغة العربية) من التخصصات السبعة التي اشتملت عليها الدراسة.، وتشير هذه النتيجة إلى أن المعرفة في مهارات بناء الاختبارات المدرسية بوجه عام غير متحيزة للتخصص.

التوصيات:

١. **ضرورة إعادة النظر في محتوى مادة التقويم التربوي، وأهدافها، والطرق المتبعة في تدريسها.**

٢. **ضرورة تضمين برنامج الإعداد التربوي بكليات المعلمين مقرر للإحصاء الوصفي كمتطلب لدراسة المادة.**

٣. **ضرورة الاستفادة من البرامج والتقنيات الحديثة في إعداد الاختبارات التحصيلية.**

المقترحات:

١. **إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تهدف للكشف عن المشكلات التي تواجه كل من الطلاب المعلمين وأساتذة مادة التقويم بكليات المعلمين وتعترض تحقيق أهداف المادة.**

٢. **إجراء دراسة لتنمية امتلاك الطلاب مهارات إعداد الاختبارات التحصيلية.**

٣. **عمل برامج تدريبية لطلاب المعلمين أثناء الخدمة لتنمية مستوى إعدادهم للاختبارات التحصيلية.**

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو لبدة، محمد سبع (١٩٨٥م) مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. كلية التربية: الجامعة الأردنية. الطبعة الثالثة.

الحميضي، فاطمة عبدالله (١٩٩٣م) تقويم الكفاءات التعليمية في إعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية – جامعة الملك سعود – كلية التربية – رسالة ماجستير غير منشورة.

الخضيري، إبراهيم عبد العزيز (١٤٢٤هـ) دراسة تقويمية ومقارنة لأسئلة اختبارات العلوم للصف الثاني المتوسط وأسئلة الكتاب المقرر في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في منطقة القصيم التعليمية – جامعة أم القرى – مكة المكرمة – كلية التربية – رسالة ماجستير غير منشورة.

الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠٠م) الإطار المرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض. الطبعة الثانية.

الدوسري، راشد حماد (١٩٩٣) تقويم كفاءة المعلمين واختصاصي المناهج والطلبة المعلمين بالبحرين في القياس التربوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ولاية ميتشيجان، الولايات المتحدة الأمريكية.

الزيلعي، خضر بن محمد خربوش (١٤٢٢هـ) تقويم الاختبار النهائي لمادة الرياضيات للفصل الدراسي الثاني للصف السادس الابتدائي بمحافظة القنفذة التعليمية لعام ١٤٢٢هـ وفق مواصفات الاختبار الجيد – جامعة أم القرى – مكة المكرمة – كلية التربية – رسالة ماجستير غير منشورة.

الصايغ، محمد حسن (١٩٩٨م) المعلم، إعداده وتطوير أدائه ورقة مقدمة إلى اللقاء السنوي السادس لمديري التعليم، أبها.

الصبحي، خالد بن إبراهيم بن ناجي (١٤٣٠هـ) تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم في المملكة العربية السعودية – الجامعة الأردنية – عمان.

جرادات، محمد عبد الرحمن سليمان (١٩٨٨) مدى معرفة وممارسة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية لكفايات بناء الاختبارات المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

عودة، أحمد سليمان (٢٠٠٢) القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل: إربد.

القرشي، فيصل عبيد الله مشيلح (١٤١٥هـ) – مدى توفر القواعد الأساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المنطقة الغربية – جامعة أم القرى – مكة المكرمة – كلية التربية – رسالة ماجستير غير منشورة.

الزهراني، سعيد شهوان أحمد (١٤١٥هـ) مدى إتقان وممارسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات المدرسية في منطقة مكة المكرمة – جامعة أم القرى – مكة المكرمة – كلية التربية – رسالة ماجستير غير منشورة.

محمد، مصطفى عبد السميع و حوالة، سهير محمد (١٤٢٦هـ) إعداد المعلم تنميته وتدريبه. دار الفكر: عمان.

ملياني، زياد حسين محمد (٢٠٠٢) درجة معرفة معلمي الرياضيات في مدينة مكة المكرمة بقواعد بناء الاختبارات التحصيلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مهرنز، وليم و ايرفن لمن (٢٠٠٣) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ترجمة الزبيدي، أبو هلالة، ماهر وَ الزبيدي، هيثم كامل، دار الكتاب الجامعي: العين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association (AFT/NCME/NEA). (1990).

Gullickson, A.R (1986) , Teacher Education and Teacher Perceived Needs in Educational Measurement and Evaluation. Journal of Educational Measurement. 23:4 P (347 – 354).

Gullickson, A.R. and Hopkins.K.D. (1987). The Context of Educational Measurement Instruction for Preserivice teachers: professor perspectives , Educational Measurement: Issues and Practice , 6:3 p (13 –16).

Noll,V.H. (1955) "Requirements in educational measurement for prospective teachers." School and society 82.

Plake,B,S & Impara,J, C (1993). Assessment Competencies of Teachers: A National Survey. Educational Measurement: Issues and Practice, 10 – 12.

Pravalpruk, S.(1974) Comparison among Teachers in Khon Kaen, Thailand, to Determine Their Testing Needs. Dissertation, Michigan State University.

Schafer, W.D (1991)Essential Assessment Skills in Professional Education of Teachers. Educational Measurement: Issues and Practice,10(1), 2-6.

Sethtakko,T (1980) A Study of The Qualification of The Teacher As An Evaluator In Bangkok, Thailand. Dissertation, Michigan State University.

Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. Educational Measurement: Issues and Practice, 10(1), 7-12.

Whittington. D. (1998). Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students:. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education. New Orleans, LA. February 1998. from: http://www.unl.edu/buros/bimm/html/article3.html.